



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO: PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE
INOVAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO DISTRITO
FEDERAL**

RACHEL MARIA DE MACHADO LEMOS RIBEIRO

Brasília – DF

2009

RACHEL MARIA DE MACHADO LEMOS RIBEIRO

**COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE
INOVAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO DISTRITO
FEDERAL**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do
Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como
requisito final para a obtenção do título de
Psicólogo.

Orientador: Prof. Antônio Isidro da Silva Filho.

Brasília – DF

2009

RACHEL MARIA DE MACHADO LEMOS RIBEIRO

**COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE
INOVAÇÃO EM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO DISTRITO
FEDERAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Msc. Antônio Isidro da Silva Filho
Orientador

Prof^a. Msc. Leida Maria Mota
Examinadora

Prof. Msc. Kleuton Isídio Brandão e Silva
Examinador

Brasília – DF
2009

Dedico este trabalho aos meus pais e meus irmãos
por todo o incentivo, dedicação e amor
incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todo o cuidado e zelo durante todo o tempo em que me permiti ter um relacionamento estreito com Ele.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional, dedicação e carinho, e pelo apoio durante a fase de elaboração deste projeto.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e pelos planos pós-monografia. Agradeço a eles, também, pelos incontáveis bons momentos que tivemos até hoje.

Aos meus sobrinhos, por me mostrarem que a vida pode ser bem mais simples do que imagino, e que se precisa muito pouco para ter agradáveis momentos.

As minhas amigas Priscila, Hadassa, Isabelle e Leda, pelas orações e por momentos preciosos de descontração.

Às minhas queridas amigas Nathália e Helena, que escutaram pacientemente e com muito carinho incontáveis reclamações e queixas, por sempre terem uma palavra de incentivo e brandura em suas críticas, sempre muito bem-vindas. Obrigada por poder compartilhar esse momento com vocês!

Ao meu orientador, Prof. Msc. Antônio Isidro Filho, pelo auxílio quando requisitado.

A todos os profissionais que participaram desta pesquisa pela atenção, disponibilidade e colaboração.

Aos professores de curso que me proporcionaram um rico aprendizado sobre a Psicologia e que, sem sombra de dúvida, me inspiraram e me incentivaram buscar, sempre, ser uma pessoa e uma profissional melhor.

A todos vocês, **muito obrigada!**

“Os loucos abrem os caminhos que mais tarde
os sábios percorrem.”
(James Joyce)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a questão das inovações nos serviços educacionais na perspectiva de competências profissionais necessárias para atender as modificações exigidas pelo Ministério da Educação e da Cultura a partir da publicação de novas Diretrizes de Base para os cursos superiores na área da Psicologia. O problema de pesquisa constitui-se em identificar quais competências individuais e profissionais foram relevantes aos atores do processo dessa inovação. Foram utilizados os conceitos de inovação industrial, inovações em serviços e competências. A metodologia utilizada foi constituída de entrevista com os principais atores do processo de modificação do currículo na instituição estudada e de aplicação de questionários a alunos e profissionais da área. Os resultados encontrados apontam as principais competências exigidas para a ocorrência do trabalho e a sua importância para os atores envolvidos, e apontam também para a necessidade de desenvolvimento de um modelo para estudo de inovações em serviços de educação superior.

Palavras chave: *inovação em serviços, competências profissionais e serviços educacionais.*

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze educational service innovations from the perspective of core competences to answer changes demanded by the Ministry of Education and Culture from the publication of the new Base Directives for graduation programs in psychology. The research problem consists of identifying individual and professional competences that are relevant to the actors involved in this innovation process. For that, the major concepts of industrial innovation, service innovation and competences were used. The methodology was based on an interview with the major actors involved in the modification process of the graduation program of the institution studied, and the application of questionnaires to students and professional of the field. The results lead to the major competences required to the success of the process and its importance to the actors involved. They also guide to the need of the development of a model to the study of educational services innovation.

Key Words: services innovation, professional competences and educational services.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Modelo unitário seqüencial do processo de inovação industrial.

Figura 2: Ciclo de produção de Kuznetes e Utterback de produção industrial.

Figura 3: Ciclo de produção reverso de inovação em serviços.

Figura 4: Três dimensões da competência.

Figura 5: Processo de desempenho a partir das competências.

Figura 6: Gráfico de relevância da competência ao longo do tempo.

Figura 7: resumo de diversas definições do termo competência.

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Resultados descritivos dos dados demográficos e acadêmicos da amostra final de alunos (111 respondentes).

Tabela 2: Resultados descritivos dos dados demográficos, funcionais e acadêmicos da amostra final de professores (19 respondentes).

Tabela 3: Valores das médias utilizados na avaliação da importância das competências gerais do psicólogo.

Tabela 4: Estrutura fatorial do fator competências profissionais do psicólogo.

Tabela 5: Análise descritiva dos itens do questionário a partir da percepção de alunos do curso de Psicologia.

Tabela 6: Análise descritiva dos itens do questionário a partir de psicólogos

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. | REFERENCIAL TEÓRICO | 4 |
| | 2.1 Conceito de Inovação | 4 |
| | 2.2 Inovação na Indústria | 7 |
| | 2.3 Inovação em Serviços | 11 |
| | 2.3.1 Serviços educacionais | 21 |
| | 2.4 Conceitos de Competência | 25 |
| | 2.4.1 Competências, Inovação e Serviços..... | 34 |
| 3. | MÉTODO | 36 |
| | 3.1 Tipo de pesquisa | 36 |
| | 3.2 População e amostra | 36 |
| | 3.3 Instrumento de pesquisa | 40 |
| | 3.4 Procedimento de coleta de dados | 40 |
| | 3.5 Procedimento de análise de dados | 40 |
| | 3.6 Limitações do método | 42 |
| 4 | RESULTADOS..... | 43 |
| | 4.1 Entrevista..... | 43 |
| | 4.1 Questionários..... | 47 |
| 5 | DISCUSSÃO | 52 |
| 6 | CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 57 |
| | ANEXOS..... | 60 |

1. INTRODUÇÃO

O cenário global atual tem suas esferas sociais, econômicas e tecnológicas constantemente modificadas pela globalização. Tais transformações, por vezes, alteram radicalmente esses cenários, promovendo novas combinações econômicas. A inovação, de acordo com Gopalakrishnan e Damanpour (1997), apresenta-se como forma de adaptação às novas demandas geradas a partir de tais transformações e como forma de intensificar e sustentar o alto desempenho das firmas diante de tal contexto.

A temática da inovação foi estudada com ênfase a partir do século XX e Joseph Alois Schumpeter destacou-se como primeiro autor a estudar seu impacto na vida econômica. De acordo com o autor, o processo de inovação pode gerar novos produtos, novos métodos de produção, abertura de novos mercados, descoberta de novas fontes de matéria prima e nova organização industrial. O grau de mudança associado às modificações propostas por esse processo é outro fator a ser considerado, principalmente quando se deseja identificar a forma que o processo ocorre, podendo esse ser radical ou incremental.

Ainda hoje o tema inovação tem sido estudado de forma profunda, principalmente na indústria. Suas particularidades evidenciam-se de acordo com o setor econômico onde será desenvolvido, o campo de conhecimento abrangido, o tipo de inovação proposto, o período histórico presente e os interesses governamentais. Logo, percebe-se que esse processo é contingente e pode sofrer influências de fatores distintos.

As características apontadas acima se referem, também, ao processo de inovação nos serviços. Identificá-los nesse setor, porém, pode ser um pouco mais difícil, devido a características peculiares como o caráter vago e intangível de seu produto. Tomando-se as devidas dimensões, entretanto, autores como Sirilli e Evangelista (1998, *apud* DREJER 2004) ressaltam que serviços e setores industriais apresentam mais similaridades do que diferenças em seus processos inovativos. Tal fato, porém, pode dificultar os estudos das inovações nos serviços por exportar para esse setor formas de mensuração e de aplicação manufatureira e por ignorar processos de inovação que não estão relacionados à tecnologia.

Algumas teorias tentam explicar o processo de inovação, mas nenhuma é abrangente suficientemente para compreendê-lo. Focar apenas nos níveis cognitivos, considerando os fenômenos criativos; econômicos, concentrando as atenções nos incentivos e efeitos econômicos; ou organizacionais, focando a estrutura e procedimentos correlacionados à atividade inovadora torna a análise do processo limitada e incompleta, de acordo com Lam

(2005). A inovação deve ser contemplada a partir de um conjunto de teorias, para que o processo possa ser entendido considerando-se sua complexidade intrínseca.

A inovação em serviços não foi abordada inicialmente por Schumpeter, pois o economista utilizou-se das evidências disponíveis em sua época para realizar sua reflexão. Logo, deu ênfase no processo produtivo industrial característico da primeira metade do século XX, que, em relação aos serviços à época, era considerado o setor produtivo, de alta produtividade e intensidade de capital.

Apesar de hoje a economia de serviços representar mais de 70% da riqueza, na maioria dos países desenvolvidos, sua dinâmica ainda está longe de ser bem conhecida teoricamente e de ser operacionalmente dominada, de acordo com Bernardes e Andreassi (2007). Além disso, o setor é considerado subordinado às atividades industriais, com empregos caracterizados como medíocres e inferiores. Apesar dessa consideração, o setor de serviços, hoje, apresenta o principal mercado para os executivos de alto nível e constitui atividades variadas e essenciais para o bom funcionamento social, como transporte, saúde e educação, o que aponta para a dificuldade em se desconstruir os mitos criados em relação ao setor.

A análise das inovações em serviços apresenta algumas dificuldades, devido à própria natureza do setor. O caráter vago e instável do seu produto dificulta definir o tipo de inovação que está ocorrendo. A interatividade ou co-produção do cliente na prestação do serviço dificulta a aplicação das teorias sobre inovação e dos instrumentos de medição tradicionais. Todos esses fatores contribuem, também, para dificultar a proteção à inovação de determinado serviço, pois a intangibilidade de seu produto não permite o estabelecimento de troca ou de direitos de propriedade (BERNARDES; ANDREASSI, 2007). Logo, esse tipo de inovação exige considerações cuidadosas e que extrapolem as teorias tradicionais sobre o tema, focadas em grande parte à lógica manufatureira (DREJER, 2004).

O presente trabalho foca sua análise em um tipo de serviço, o educacional. Este é afetado pelo processo de globalização, assim como todo cenário global, a partir de modificações de espaços que configuram a identidade e a cultura nacional. Além disso, o processo de globalização pressiona modificações nesse setor, por trazer consigo a informatização e o surgimento de uma sociedade do conhecimento. Tais fatores geram novas demandas ao setor, que pode buscar solucioná-las a partir de processos inovativos.

A partir da segunda metade do século XX, uma nova forma de educação foi pensada – a educação internacionalizada. Esta visava proporcionar uma educação igual a todos. Algumas reformas educacionais ocorreram, para viabilizar essa nova forma de educação. A

que ocorre hoje configura um segundo ciclo de reformas que visa temas mais complexos como a gestão de sistema e de qualidade de ensino (CASSUS, 2001).

Tomando esse marco como ponto de partida, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a questão das inovações nos serviços educacionais na perspectiva de competências profissionais necessárias para atender às modificações exigidas pelo Ministério da Educação e da Cultura, a partir da publicação de novas Diretrizes de Base para os cursos superiores na área da Psicologia. Seu problema de pesquisa constitui-se em identificar quais competências individuais e profissionais foram relevantes aos seus atores para o processo dessa inovação.

O objetivo geral do trabalho desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Descrever a inovação e seus determinantes e conseqüentes;
- Descrever competências profissionais dos atores envolvidos no processo de criação; e
- Identificar competências gerais do psicólogo, segundo a percepção de estudantes e professores de Psicologia; validar uma escala de medida para as competências gerais do psicólogo.

O presente trabalho torna-se relevante a partir do momento em que se propõe a explicar até que ponto a instituição de ensino em questão agiu de forma inovadora frente às novas exigências no campo educacional como forma de atender às demandas de um mercado globalizado. As novas Diretrizes de Base para os cursos de Psicologia trazem uma nova forma de se pensar a formação do aluno para atender a essas demandas e busca concordância com as reformas educacionais. As mudanças trazidas por essas diretrizes trazem uma nova concepção de qualidade de ensino que não está mais focado no conteúdo, e sim nas competências desenvolvidas pelos alunos e futuros profissionais, exigindo nova e mais complexa forma de gestão de todo o processo, desde sua administração, até a forma de prestação do serviço, ou seja, a aula.

A seguir será apresentado o Referencial Teórico sobre os temas inovação, inovação na indústria, inovação nos serviços, um breve histórico sobre os serviços educacionais e os conceitos mais relevantes de competência. Em seguida será explicado a metodologia da pesquisa e os resultados alcançados. Por fim, seguirá a discussão e as conclusões alcançadas e as recomendações sobre a temática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito de Inovação

Durante o século XIII e os séculos seguintes, várias transformações proporcionadas pela Revolução Industrial ocorreram no cenário econômico, político-social europeu, e posteriormente, mundial. Apesar de hoje tais transformações poderem ser classificadas como inovações por terem alterado de forma radical o cenário da época, apenas no século XX a temática foi estudada com atenção devida.

O primeiro autor a se dedicar ao estudo das inovações e seu impacto na vida econômica foi Joseph Alois Schumpeter, com a publicação da obra *A Teoria do Desenvolvimento Econômico*. Suas idéias guiaram o subsequente desenvolvimento do campo e auxiliaram no entendimento do papel vital da inovação no crescimento e desenvolvimento econômicos. Schumpeter deu mais ênfase ao papel do indivíduo do que ao papel das organizações no processo de inovação, destacando o caráter e a determinação de distintos indivíduos ou empreendedores. Dessa forma, define inovação mais como um “Ato de Vontade” do que como um “Ato do Intelecto”. A reflexão feita sobre o tema pelo economista reflete a natureza das evidências disponíveis – como a ênfase no processo produtivo- na primeira metade do século XX (PAVITT, 2005).

Seguindo as idéias de Karl Marx, Schumpeter constrói sua teoria, na qual o desenvolvimento econômico deriva de mudanças revolucionárias, ou seja, mudanças que emergem descontinuamente de novas combinações economicamente mais viáveis do que aquelas que as antecederam e que alteram de uma vez por todas a situação anterior. Tais mudanças derivam de formas distintas de emprego de recursos disponíveis, podendo gerar um novo produto, um novo método de produção, a abertura de um novo mercado, a descoberta de uma nova fonte de matéria prima e uma nova organização industrial. (SCHUMPETER, 1982, p.48 *apud* SOUZA, 1999; SCHUMPETER, 1934, *apud* DREJER, 2004).

Continuando com o estudo sobre as inovações, autores como Windrum e Garcia-Goñi (2008) destacam as mudanças nas esferas sociais, econômicas e tecnológicas, que continuam ocorrendo no cenário global e são onipresentes em todas as economias como fatores eliciadores de novas demandas. Este cenário, definido por múltiplos agentes, desenvolve e seleciona a inovação, que segundo Gopalakrishnan e Damanpour (1997) apresenta-se como facilitador à adaptação a estas demandas, tendo papel importante no crescimento econômico ao intensificar e sustentar o alto desempenho das firmas. Lam (2005) também destaca a inovação como uma capacidade de responder a mudanças contextuais, e acrescenta a

capacidade desta de influenciar e moldar esse contexto, a partir do pressuposto de mudança e adaptação organizacional e do processo de criação de novas formas organizacionais.

Schumpeter sugere cinco tipos de inovações que posteriormente têm suas definições corroboradas por outros autores: inovações de mercado, inovações de produtos, inovações de processos, inovações organizacionais e inovações de fontes de matéria prima. Tais inovações podem ainda ser classificadas como radicais e incrementais (WINDRUM; GARCIA-GOÑI, 2008).

As inovações de mercado caracterizam-se pela abertura de um novo mercado, o que exige, por parte do inovador, a exploração e identificação das demandas dos consumidores, podendo depender, ainda, da existência de um campo inexplorado de preferências desse consumidor (SOUZA, 1999). As inovações de produtos, de acordo com Gopalakrishnan e Damanpour (1997), são serviços ou artigos introduzidos no mercado para benefício de usuários e clientes. Segundo os mesmos autores, as inovações de processo podem ser definidas como ferramentas, artifícios e conhecimentos tecnológicos que se encontram dentro das organizações e em seus produtos, sendo novos tanto para a indústria quanto para a organização e seus setores. Daft (1978), Damanpour e Evan (1984) e Damanpour (1996) (*apud* LAM, 2005) salientam que inovações organizacionais, no senso comum, referem-se à criação ou adoção de uma nova idéia ou comportamento dentro de uma organização. Pesquisas neste campo almejam determinar características estruturais de uma organização inovadora, ou determinar os efeitos das variáveis estruturais da organização em inovações de produtos e processos. Algumas pesquisas cognitivistas focam no nível organizacional micro, procurando entender como a organização desenvolve novas idéias visando à solução de problemas. Essa ênfase cognitivista relaciona-se ao processo de criação de conhecimento e aprendizagem organizacional, o que permite, posteriormente, compreender a capacidade organizacional macro de criação e exploração de novos conhecimentos necessários às atividades inovadoras. Schumpeter via mudanças organizacionais, novos produtos, novos processos e novos mercados como fatores geradores da “destruição criativa” (LAM, 2005), ou seja, da destruição do antigo para a geração de algo novo que supera seu antecessor. Já a inovação de fontes de matéria-prima, assim como o próprio nome já diz, refere-se à descoberta de uma nova fonte de oferta, podendo esta conter novas tecnologias de extração ou não (SOUZA, 1999).

Em relação à definição de inovações radicais e inovações incrementais, Gopalakrishnan e Damanpour (1997) ressaltam que o grau de mudança associado a elas é considerado como determinante para identificá-las. Seguindo as mesmas considerações de

Schumpeter em relação às mudanças promovidas pelo processo de inovação, Freeman (1997, *apud* TIRGRE, 2006) traz as seguintes definições: *inovações radicais* são aquelas que ocorrem quando há um rompimento das trajetórias estabelecidas, podendo ser fruto de atividades de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), com caráter descontínuo no tempo e nos setores. Estas rompem os limites da inovação incremental, trazendo um salto produtivo e eliciando nova trajetória tecnológica. Gopalakrishnan e Damanpour (1997) salientam, ainda, que este tipo de inovação aumenta a incerteza do mercado, resultando em transformações na indústria, de forma geral. Já as *inovações incrementais* são aquelas que ocorrem de forma contínua em qualquer indústria, resultando de processos de aprendizado e de capacitação internos. Abrangem melhorias feitas em *layout* e processos, novos arranjos logísticos e organizacionais e novas práticas de suprimentos e vendas, ou seja, reforçam as capacidades já existentes na organização.

Outro conceito presente dentro dessa temática é o conceito de atividade de inovação. A diferença entre atividades de inovação e a inovação incremental é sutil, o que pode gerar alguns problemas na compreensão de ambas. As atividades de inovação consistem em atividades como P&D; aquisição e montagem da maquinaria para produção (*tooling-up*) e engenharia industrial; pré-fabricação e o início da fabricação; a comercialização de novos produtos, incluindo as atividades para o seu lançamento; a aquisição de tecnologia sob a forma de patentes, licenças, ou sob a forma de tecnologia incorporada a máquinas e equipamentos e o *design*, que seria parte essencial do processo de inovação. É parte da concepção inicial dos produtos e processos, ou seja, parte das atividades de P&D, e pode estar conectada a qualquer atividade mencionada anteriormente (CONDE; ARAÚJO JORGE, 2003).

O processo de inovação é único, e suas particularidades evidenciam-se, principalmente, quando é considerado o setor econômico onde será desenvolvido, o campo de conhecimento abrangido, o tipo de inovação proposto, o período histórico presente e os interesses governamentais. Tamanho da organização, estratégias corporativas e experiências prévias com o processo inovativo também são fatores que definem as particularidades da inovação. Em resumo, este processo pode ser considerado contingente por sofrer influências de tantos fatores distintos. A complexidade deste processo, devido ao envolvimento de tantos fatores, cujas propriedades e interações, assim como sua utilidade econômica, são compreendidas de forma incompleta, dificulta a explicação e a predição precisa tanto do desempenho técnico de grande parte das inovações quanto a sua aceitação entre os usuários

em potencial - sendo que em alguns casos há a dificuldade de se definir quem são esses usuários (PAVITT, 2005).

Essa complexidade e a impossibilidade de se prever, precisamente, o custo e o desempenho dos novos produtos¹ e a reação dos clientes e usuários a eles dá à inovação uma incerteza intrínseca. Logo, é inevitável que a inovação envolva um processo de aprendizado tanto pela experimentação (tentativa e erro) quanto pela melhora no seu entendimento (teoria). Grande parte deste aprendizado é particular da organização onde se desenvolve devido as suas características particulares, capacitando-a à experimentação proposital. Esta experimentação, por sua vez, leva ao desenvolvimento de produtos, sistemas, processos e serviços alternativos e processos técnicos e organizacionais que os proporcionam, dando condições à organização de se inserir no processo de competição no mercado capitalista (PAVITT, 2005).

O processo de inovação envolve, também, um cuidadoso exame e uso de oportunidades para produtos, processos ou serviços novos ou mais adequados, baseados tanto no avanço da prática tecnológica (*know-how*) quanto na mudança da demanda de mercado, assim como na combinação destes dois fatores (PAVITT, 2005), ou seja, envolve a análise estratégica em relação à organização e ao mercado. Dessa forma, tanto na Indústria como nos Serviços a inovação pode ser vista como estratégia empresarial.

2.2 Inovação na Indústria

Schumpeter, ao discutir o tema, enfatizou as inovações industriais que ocorriam em sua época, dando pouca ênfase à questão da inovação em serviços (WINDRUM; GARCIA-GOÑI, 2008). Sendo assim, tratou o tema em função das mudanças tecnológicas, alteração na produção e o lucro, e na sua relação com o mercado, considerando estas características para defini-las.

A inovação industrial pode ser científica ou tecnológica, promovendo a transformação de idéias em novo produto ou em produto aprimorado, introduzido no mercado, em novo processo ou em processo aprimorado utilizado na indústria ou no comércio. É enfocada em terrenos de interação entre as oportunidades de mercado e a base de conhecimento e as competências das empresas (OECD, 1994, *apud* CONDE; ARAÚJO JORGE, 2003). Tecnologia (adequação tecnológica e oportunidades para obtenção de novas tecnologias), investimento em P&D, estágio do ciclo de vida da empresa, tempo de adoção e adequação à

¹ Assim como Windrum e García-Goñi (2008) tomam a definição de Lancaster (1966, 1971), neste trabalho, produtos são tomados como conjunto de características ou atributos de um serviço que tanto produtos ou serviços englobam, podendo ser artefatos ou serviços em si.

inovação e implicações organizacionais vindas do processo de inovação são alguns dos fatores que influenciam a inovação industrial. Este tipo de inovação determina a competitividade e a eficiência das organizações, sendo que estas precisam gerenciar o desenvolvimento e a adoção de inovações, ao longo do tempo e de forma satisfatória, a fim de sustentar um bom desempenho e capacidade competitiva no mercado (GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR, 1997).

A habilidade inovadora de organizações é pré-condição para o sucesso da utilização de fontes inovadoras e novas tecnologias, ao mesmo tempo em que a introdução de novas tecnologias geralmente apresenta complexas oportunidades e desafios organizacionais, direcionando as mudanças em práticas gerenciais e na emergência de novas formas de organização. Dessa forma, as inovações organizacionais e tecnológicas estão intimamente interligadas (LAM, 2005).

Algumas teorias tentam explicar o processo de inovação, mas nenhuma é abrangente o suficiente para compreender os níveis cognitivo, organizacional e econômico deste processo. A teoria cognitiva procura examinar os fenômenos da criatividade e as formas em que a visão das pessoas é restrita a um ou outro campo de oportunidades. Já a teoria da organização, foca na estrutura e procedimentos correlacionados às atividades inovadoras e nos seus processos, sendo que os gerentes procuram as práticas que possuem maiores chances de proporcionar o sucesso competitivo à organização. Finalmente, a teoria econômica concentra suas atenções nos incentivos e efeitos econômicos do processo. Ao tomar como ponto de partida apenas uma destas teorias, o processo de inovação será analisado de forma incompleta (PAVITT, 2005).

Os estágios do processo de Inovação Industrial são tratados de forma distinta por alguns autores. Zaltam (1973, *apud* GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR 1997) e Robertson (1974, *apud* GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR, 1997) consideram o processo de inovação como seqüencial e linear – Modelo Unitário Seqüencial. Bush (1945, *apud* CONDE; ARAÚJO-JORGE, 2003) também trata de modelo linear de inovação, e o define como mudança técnica compreendida em seqüência de estágios em que novos conhecimentos advindos da pesquisa científica levariam a processos de invenção. Estes seriam seguidos por atividades de pesquisa aplicada e desenvolvimento tecnológico, resultando, ao final da cadeia, em introdução de produtos e processos comercializáveis. As demandas e o mercado influenciam o processo, ao indicarem a direção e a velocidade da mudança técnica, sinalizando os caminhos onde os investimentos deveriam ser realizados na fronteira das possibilidades técnicas.

Rogers (1983, *apud* GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR 1997), Schroder, Van de Vem, Scudder e Polley (1989, *apud* GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR 1997) e Kline (1985, *apud* GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR 1997) consideram o processo de inovação complexo, com progressões múltiplas, cumulativas e conjuntivas de atividades convergentes, paralelas e divergentes – Modelo Sequencial Múltiplo. Kline & Rosemberg (1986, *apud* CONDE, ARAÚJO-JORGE, 2003) definem o Modelo Interativo de inovação, que considera esta um processo mais completo e com influências diversas que convergem, determinando a forma que ele ocorrerá, assim como ocorre no Modelo Sequencial Múltiplo. Neste último, as interações internas das empresas e interações entre as empresas individuais e sistemas de ciência e tecnologia mais abrangentes em que elas operam são destacados como fatores geradores de complexidade no processo da inovação. Este modelo enfatiza o papel central do *desing*, dos efeitos de *feedback* entre as diversas fases do modelo linear e as numerosas interações entre ciência, tecnologia e processo de inovação em todas as fases. Um elemento importante no contemporâneo processo de inovação é o conflito entre diferentes profissionais com conhecimentos especializados (PAVITT, 2005), o que pode gerar uma barreira em relação aos *feedbacks* e dificuldades na interação de diversas áreas envolvidas no processo, prejudicando o desenvolvimento da inovação. Tal elemento precisa ser trabalhado dentro da organização, a fim de não prejudicar o processo inovativo em andamento.

Não há modelo que não possua limitações, mas para descrição das fases da Inovação Industrial será adotado o Modelo Unitário Linear por este permitir a definição de quando a organização desenvolve a inovação e quando ela apenas a adota.

A fase de desenvolvimento da inovação é definida nos termos da solução de problemas e do processo decisório para o desenvolvimento de novos produtos e processos. As atividades de desenvolvimento procuram uma solução original, por meio de informações sobre as necessidades ou a ausência de tecnologias para o atendimento a determinada demanda. Além disso, consideram a viabilidade econômica da inovação, enfatizando a sua capacidade de comercialização. O sucesso dessa fase é definido pela capacidade da organização de usar a inovação para a melhora de seu desempenho no mercado, pela capacidade da organização de determinar sua inovação como modelo industrial, enquanto ela se propaga pelo mercado (GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR 1997).

A fase de adoção da inovação consiste em um processo de mudança organizacional que afeta diretamente os sistemas técnico e social da organização. É constituído por dois estágios: instalação e implementação. O primeiro estágio é caracterizado por três sub-estágios: tomada de consciência da inovação, formação de atitudes em relação à inovação, e

avaliação da inovação a partir do ponto de vista da empresa. O segundo estágio da fase de adoção da inovação é marcado pela decisão sobre adotá-la. Este estágio também é constituído por sub-estágios: implementação experimental e implementação final. O primeiro refere-se à limitada aplicação da inovação, inicialmente, devido à necessidade de verificar se a inovação atende, de fato, às necessidades da organização. O segundo marca o final da fase de adoção da inovação e caracteriza-se pela assimilação total da inovação pela organização. O sucesso desta fase é avaliado pelo grau de incorporação da inovação pela organização, avaliando a sua influência no gerenciamento e produtos finais produzidos a partir da sua adoção (GOPALAKRISHNAN; DAMANPOUR, 1997).

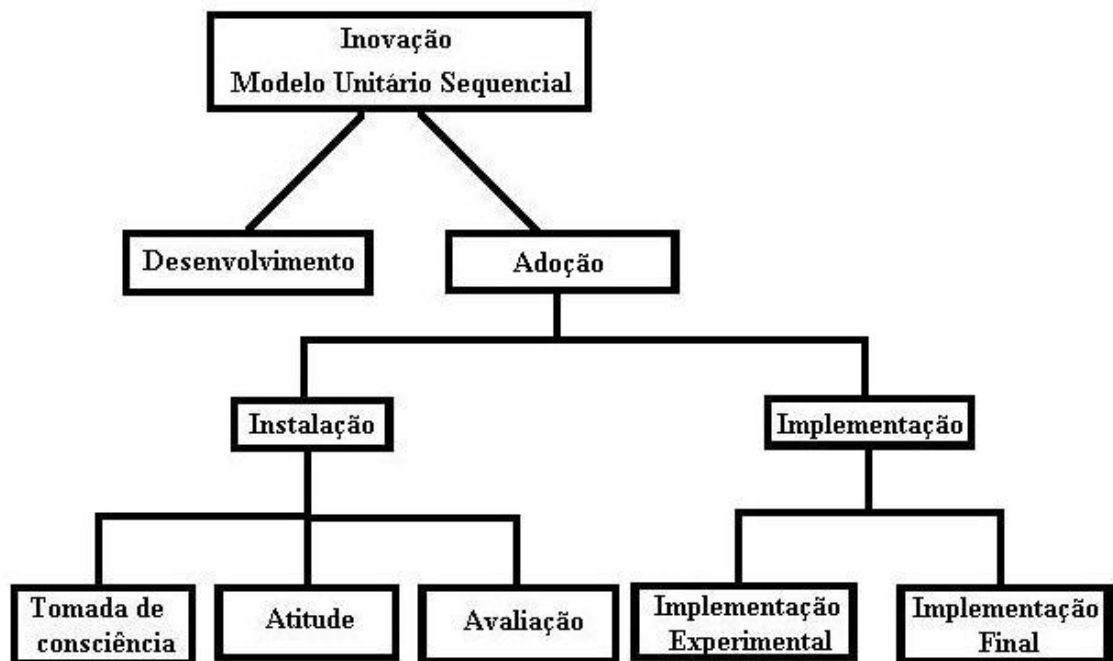


Figura 1: Modelo Unitário Sequencial do processo de inovação industrial.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Gopalakrishnan e Damanpour (1997).

Pavitt (2005) salienta que um dos fatores mais importantes que diferenciam o sucesso e o fracasso de uma inovação é o grau de colaboração e *feedback* entre o processo de *design* de produtos e as outras funções corporativas, especialmente os setores de produção e *marketing*. A falta dessa colaboração e *feedback* pode resultar em um *design* de produtos tecnicamente difícil ou impossível de se produzir e ou que falha em atender às demandas elementares dos clientes. A partir da perspectiva estratégica da organização, a importância de tal colaboração intra-organizacional é aumentar a importância da interação multifuncional, diminuindo, assim, as fronteiras departamentais.

2.3 Inovação em Serviços

Ultimamente, há uma crescente conscientização da importância da indústria de serviços em avançadas economias industriais. Entretanto, tal percepção tenha, talvez, se atrasado, levando-se em consideração que em tais economias os serviços já tomam, pelo menos, 50% do total de produção e empregos (BARRAS, 1986).

De acordo com Drejer (2004), os Estados Unidos da América foram a primeira nação a se tornar uma “economia de serviços”. Este termo foi introduzido por Fuch (1950, *apud* DREJER, 2004), para descrever o fato de que apenas uma minoria dos trabalhadores da população norte-americana estava envolvida com a produção de mercadorias tangíveis. O primeiro autor afirma, ainda, que o aumento da economia de serviços é uma tendência mundial, e aponta que em 2000, 75% da população empregada nos Estados Unidos se encontravam em empresas prestadoras de serviço.

A economia de serviços representa, hoje, mais de 70% da riqueza e do emprego na maioria dos países desenvolvidos. A dinâmica neste setor ainda está longe de ser bem conhecida teoricamente e de ser operacionalmente denominada, em se tratando de administração de empresas ou de práticas públicas (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

Apesar de constituir a principal fonte de emprego, muitos continuam considerando os serviços essencialmente como empregos de qualidade medíocre. Esta lógica corresponde à lógica de subordinação que prevalece na apreciação do papel dos serviços no desenvolvimento regional e na estruturação dos espaços econômicos. Baseados nessa lógica de subordinação, alguns modelos buscam defender a idéia de que atividades industriais constituem os motores de crescimento econômico e que os serviços são atividades induzidas, passivas ou subordinadas (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

Bernardes e Andreassi (2007) ressaltam que a visão da inferioridade dos serviços como setor econômico menos desenvolvido é corroborada por três mitos: 1) o mito do serviço improdutivo e do terceiro setor; 2) o mito da baixa produtividade e da baixa intensidade de capital dos serviços e 3) o mito da sociedade de serviços como uma sociedade de servidores.

O primeiro mito refere-se ao julgamento global e negativo sobre uma atividade e um setor. Esse tipo de pensamento remete a Adam Smith (1960, *apud* BERNARDES; ANDREASSI, 2007), que opõe o trabalho produtivo da manufatura ao trabalho improdutivo de atividades de serviço que se dissipam no instante de sua realização, como serviço doméstico, o serviço de servidores do Estado e de artistas. Concepções contemporâneas ainda

consideram os serviços como atividades periféricas que auxiliam o funcionamento da indústria, considerada, na verdade, a única força motriz do crescimento econômico.

O segundo e o terceiro mito são apreciações também negativas sobre os fatores de produção – capital e trabalho – mobilizados nessa atividade ou setor (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

O segundo mito caracteriza o setor terciário como gerador de baixa intensidade de capital e baixa produtividade. A primeira é associada à ausência de fábricas e de linhas de produção de capital. Apesar dos trabalhos de Kutscher e Mark (1983, *apud* BERNARDES; ANDREASSI, 2007) indicarem que a intensidade de capital dos serviços é importante para certas atividades, como energia e transporte, em suas diferentes modalidades, e que ela se tornou imprescindível para outras áreas, cujos principais usuários hoje de tecnologia da informação e da comunicação são bancos e seguradoras, há uma resistência em se abandonar este mito.

O terceiro mito refere-se à qualidade do fator trabalho em uma economia de serviços, justamente a característica que poderia ser considerada como ponto forte, devido à sua grande capacidade de gerar empregos. A crítica recai sobre a qualificação destes como subempregos, mas o que é observado hoje é que a sociedade de serviços constitui o principal mercado para os executivos de alto nível (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

Zarifian (2001) define os serviços como modificação no estado ou nas condições de atividade de outro ser humano ou de uma instituição (destinatária do serviço). Logo, o termo diz respeito ao trabalho moderno, qualquer que seja o setor de atividade, seja ele terciário ou industrial. O produto, nesse caso, é o serviço prestado a destinatários precisos e com utilizações claramente definidas. Barras (1986) salienta que pesquisas realizadas no processo de inovação em serviços esclareceram a importância de fontes humanas e de inovações organizacionais, que incluem novas formas de organização da produção e de desenvolvimento de novas rotinas de práticas de trabalho.

Os serviços são atividades bastante variadas, compreendendo desde serviços altamente especializados até os que envolvem tarefas mais básicas de secretariado e organização, passando por atividades mais físicas e manuais (como limpeza industrial). Os serviços mais especializados são aqueles que se baseiam em conhecimento tecnológico e que dependem mais de conhecimentos de sistemas administrativos e de outros tipos de sistema. Esses últimos são frequentemente denominados Serviços Intensivos de Conhecimento (SICs) e estão entre os setores mais dinâmicos e de rápido crescimento da economia (MILES, 2005, *apud* BERNARDES; ANDREASSI, 2007). São especialmente importantes porque podem não

somente aumentar a eficiência dos processos de negócio, como também transferir conhecimento a seus clientes e/ou tomar parte na geração de novos conhecimentos (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

Segundo Bernardes e Andreassi, (2007) os serviços apresentam alguns problemas analíticos, devido a sua natureza. O primeiro deles é relativo ao caráter vago e instável de seu produto. O produto dos serviços é o ato, o protocolo de tratamento, a fórmula, isto é, o processo e a organização. É difícil definir a fronteira da prestação. A topografia dos serviços não deve somente levar em consideração seu grau de materialidade ou de tangibilidade, mas também o horizonte temporal da prestação e o sistema de valor, isto é, o contexto de referência que se inscreve de diferentes maneiras no tempo (horizonte temporal) e na matéria (grau de materialidade).

O segundo diz respeito ao caráter interativo da prestação de serviços. A interatividade também é chamada de co-produção e traduz a participação do cliente na produção da prestação. Tem diferentes consequências teóricas sobre a questão da inovação em serviços, quer se trate de sua natureza quer se trate do seu modo de organização. Está na base de certos discursos profissionais, particularmente no campo dos serviços intensivos em conhecimento, segundo os quais toda prestação de serviço é uma inovação, e permite trazer à tona a importância de certos tipos de inovação: *ad hoc* e inovação sob medida, que escapam, ao mesmo tempo, das aparelhagens teóricas e de instrumentos de medição tradicionais (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

O terceiro problema analítico relaciona-se à questão dos direitos de propriedade, ou seja, não há estabelecimento ou troca de direitos de propriedade. Essa forma particular de circulação econômica se situa no cerne da definição dos serviços e tem consequências evidentes sobre a natureza dos regimes de apropriação da inovação nos serviços. Esse problema explica as facilidades e as dificuldades de proteção da inovação (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

A heterogeneidade dos serviços concerne no quarto problema analítico. Por essa heterogeneidade, as diferenças de inovação parecem, em alguns casos, mais significativas no cerne do serviço do que entre os setores industriais. Os tipos de produtos são extremamente variáveis de uma atividade de serviço para outra, o que leva à grande dificuldade de aplicação das definições tradicionais.

A economia contemporânea é, ao mesmo tempo, economia de serviços (enquanto setor e modo de Coordenação entre agentes econômicos) e economia da inovação, apesar de não ser vista como economia de inovação nos serviços, isto é, uma economia da qual os esforços de

inovação das empresas prestadoras de serviços seriam proporcionais às suas contribuições aos grandes conglomerados econômicos (BERNARDES; ANDREASSI, 2007; BARRAS, 1986). Drejer (2004) completa que a inovação em serviços que contribui para o desenvolvimento econômico, promovendo bem-estar e crescimento, apenas encontra lugar, quando um novo elemento é desenvolvido e aplicado a clientes variados. Dessa forma, é o meio pelo qual as organizações melhoram as características tecnológicas e conseqüentemente os serviços que interessam aos seus clientes (BERNARDES; ANDREASSI, 2007). Stingler (1956, *apud* DREJER, 2004) aponta que o avanço de tecnologias nos serviços é largamente influenciado pelo conhecimento e pelas habilidades dos funcionários, assim como pelas mudanças organizacionais.

Os estudos sobre inovação em serviços ainda estão em fase de relativo desenvolvimento, onde são tomados pontos de partida aplicados à tradicional lógica manufatureira paralelamente a pontos que consideram serviços como uma atividade distinta. Estes últimos têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento de pontos de vista mais completos, em relação à inovação, por apontar características proeminentes desta que têm sido largamente ignoradas em estudos que tomam o tradicional foco tecnológico manufatureiro (DREJER, 2004).

Sirilli e Evangelista (1998, *in* DREJER, 2004) apontam que serviços e setores industriais apresentam mais similaridades do que diferenças, respeitando-se as dimensões básicas dos processos de inovação (considerando-se a propensão à inovação, fontes de informação, objetivos e obstáculos para a inovação). Essas similaridades entre os dois grupos distintos podem ser causa direta da similaridade do processo de inovação, assim como o fato de se ignorar as possíveis diferenças relacionadas a processos de inovação que não estão relacionados à tecnologia (DREJER, 2004).

Barras (1986) aponta em seu trabalho as principais diferenças da inovação no ciclo de produção industrial e nos serviços. Para explicar a inovação de produtos industriais, o autor utiliza-se do ciclo padrão de Kuznets e Utterback, a partir do desenvolvimento de uma nova tecnologia (Figura 2). Este ciclo é dividido em três fases: fase de introdução, fase de desenvolvimento e fase de maturidade. A primeira fase corresponde ao período de maior presença de inovação de produtos, caracterizada por rápidos avanços tecnológicos e diversidade de novos produtos, intenso trabalho, altos custos, métodos de produção flexíveis, aplicados em baixo volume de resultados e ênfase no desempenho dos produtos, visando novos mercados. A segunda fase compreende maiores processos de inovação, focados na melhora da qualidade de uma variedade cada vez menor de produtos, padronização e

automatização dos métodos de produção com aumento da intensidade de capital, e aumento no volume de resultados, à medida que o mercado continua expandindo. Já a terceira fase, aponta para ênfase no processo incremental, visando redução dos custos unitários do produto desenvolvido, método de produção alcança o maior estágio de automação, intensificando a concentração da produção em larga escala e ocorre a recuperação de investimentos.

O progresso pelas fases do ciclo de produção é acompanhado por mudança da predominância inicial da inovação em produtos, que gera aumento dos investimentos empregados, para a inovação de processos, que realoca o emprego dos investimentos. Uma vez que é alcançada a fase de maturidade do processo de emprego de uma nova tecnologia, a indústria de bens de consumo que a produz se torna altamente vulnerável à competição por novas e mais avançadas tecnologias, o que leva à quarta fase do ciclo – fase de transição – na qual o ciclo como um todo reinicia, à medida que a indústria antiga declina e novas indústrias começam a emergir. É importante ressaltar que o ciclo descrito não envolve um processo estritamente linear e seqüencial, mas envolve um processo com interações e *feedbacks* entre as inovações de produtos e de processos em cada fase (BARRAS, 1986).

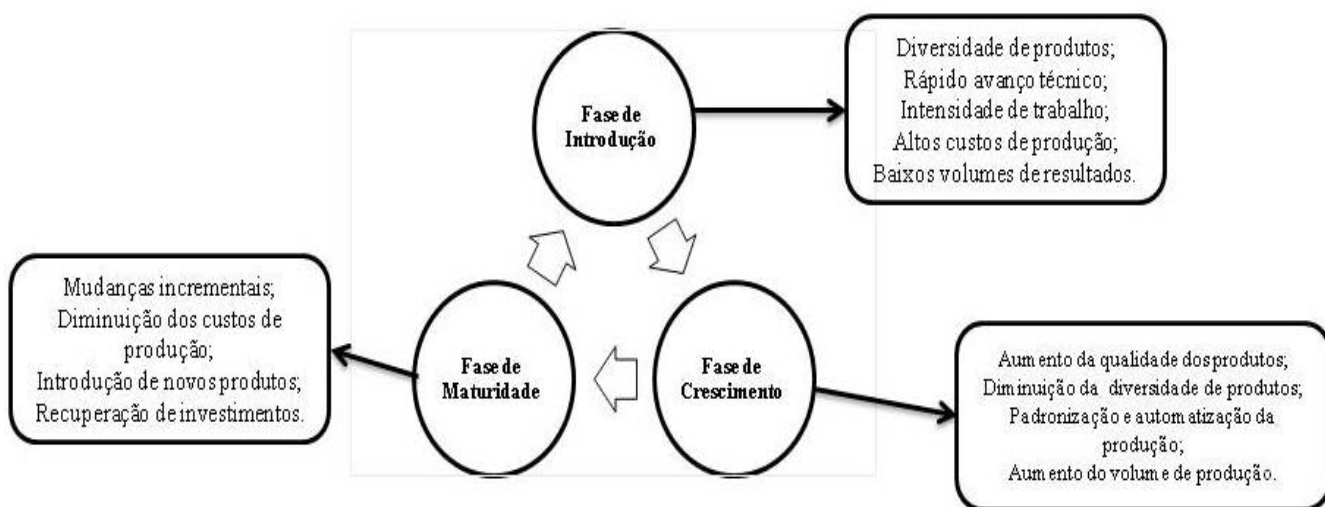


Figura 2: Ciclo padrão de Kuznets e Utterback de produção industrial.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Barras (1986).

Para explicar a inovação nos serviços, Barras (1986) propõe um modelo que recai sobre o modelo de inovação industrial e reflete a teoria do ciclo de produto, como é aplicado na produção de bens, a partir da introdução de uma nova tecnologia. Esse modelo assume que na indústria de usuários, ou serviços que adotam tecnologia, o ciclo de produção opera em direção oposta conforme a figura 3 (BARRAS 1986).

O ciclo reverso de produção também apresenta três fases. A primeira – fase de introdução – consiste na aplicação de nova tecnologia, designada ao aumento da eficiência de

prestação do serviço já existente. Nesta fase, a organização adotante da inovação tenderá a concentrar sua aplicação inicial da tecnologia em processos de inovação incrementais, designados cumulativamente a transformar o modo estabelecido de prestação do serviço, alcançando, dessa forma, aumento na eficiência e diminuição de custos (BARRAS, 1986).

A segunda fase, também denominada de fase de crescimento, corresponde à aplicação da nova tecnologia, buscando a melhora na qualidade dos serviços. A tecnologia, aqui, é direcionada a processos de inovação mais radicais, que melhoram a efetividade do serviço, ao invés da eficiência em sua prestação, levando a melhoras na qualidade, no lugar de reduzir os custos. Dada a natureza intangível da maior parte dos produtos derivados dos serviços, o aumento na qualidade é tão importante quanto o aumento na quantidade, quando se leva em consideração a mensuração dos resultados do setor dos serviços. Logo, a segunda fase movimenta-se em direção a melhoras na qualidade dos serviços, podendo ser considerada uma fase de transição entre a melhora na eficiência da prestação de serviços já existentes e a geração de novos serviços. A melhora na qualidade encoraja a expansão de mercados para os produtos² melhorados, enquanto a ênfase competitiva na qualidade pode, tipicamente, estar acompanhada por interesses de corporações diversas ou integração entre os provedores de serviço (BARRAS, 1986).

A terceira fase – fase de maturidade – é onde a tecnologia promove a completa transformação do serviço ou a geração de um serviço novo. Esta fase envolve a mudança de melhoras qualitativas nos serviços para a geração de produtos de serviços completamente novos. Nesta fase, produtos, mais do que processos inovativos se tornam dominantes, à medida que a ênfase na competição muda em diferenciação a produtos de serviços e para o desempenho dos serviços, ao invés de abrir e tomar novos mercados. Novas indústrias e organizações emergem, paralelamente com a nova diversificação das organizações existentes, para suprir o crescente escopo de novos serviços (BARRAS, 1986).

A seqüência de fases do ciclo reverso de produção no setor de serviços tende ao paralelo de sucessões de fases do ciclo normal de produção da indústria de bens de consumo. Os dois processos de inovação guiarão a trajetória de inovações dentro do setor de serviços e haverá consideráveis *feedbacks* e interações entre os dois processos, por exemplo, quando inovações de serviços gerarem novas demandas em relação ao desempenho de computadores, levando a inovações secundárias em seus *designs* (BARRAS, 1986).

² Pela intangibilidade dos serviços, pretende-se aqui esclarecer que produtos nos serviços diz respeito ao serviço consumado por prestadores de serviços. O processo dos serviços constitui-se na forma que o serviço é realizado (BARRAS, 1986).

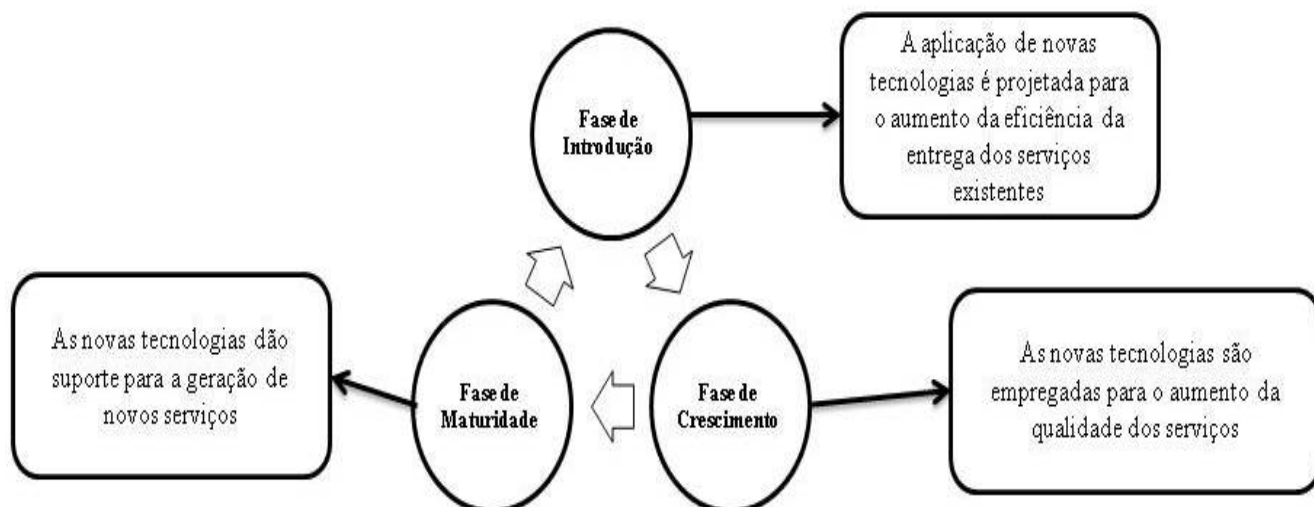


Figura 3: Ciclo de produção reverso para inovação em serviços.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Barras (1986).

Corroborando a visão apresentada por Barras (1986), nos parágrafos acima, pode se dizer que a inovação em serviços é frequentemente assimilada à adoção de sistemas técnicos (sistemas informatizados) advindos da inventividade dos outros setores industriais, em detrimento de outras formas de inovação menos tangíveis ou menos espetaculares, sem levar em consideração esforços internos de endogenização consentidos pelas empresas e pelas organizações prestadoras de serviços. Apesar deste fato, os serviços podem ter uma função cada vez mais ativa na produção e na difusão desses sistemas técnicos, sendo sua inovação considerada híbrida, associando sistemas técnicos (novas tecnologias da informação e da comunicação) e uma atividade relativamente complexa de engenharia organizacional, isto é, de concepção e desenvolvimento de fórmulas organizacionais (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

Barras (1986) salienta que a origem de grande parte das tecnologias, assim como a tecnologia da informação, que consiste na principal variável nas inovações em serviços, ocorrem no setor de produção de bens, e passam a ser melhor reconhecidas por quem as adota no setor de serviços do que no setor de manufatura.

A transmissão de uma nova tecnologia, como a tecnologia de informação, do setor de bens de capital, onde foi produzida, para os usuários, e particularmente para o setor de serviços onde é aplicada (gerando a inovação híbrida), ocorre devagar em considerável período de tempo. Barras (1986) destaca dois tipos de atraso que ocorrem: o primeiro consiste no atraso de adoção, que é largamente discutido na literatura sobre a difusão da inovação, correspondente à lacuna entre a viabilidade de bens de capital de incorporar a nova tecnologia

e a sua assimilação por usuários em potencial. O segundo, e menos reconhecido tipo de atraso, consiste na lacuna de instalação de bens de consumo como computadores e o entendimento de potenciais benefícios derivados destes, em termos de novas e melhoradas aplicações na indústria de usuários, como por exemplo, automação de escritórios em serviços. Este segundo tipo de atraso é estritamente relacionado aos processos de inovação dentro das novas indústrias.

Os ganhos em produtividade nos serviços são considerados fracos, apesar da introdução massiva de tecnologia da informação e de telecomunicações, assim como ocorreu com a indústria, fato denominado de Paradoxo de Solow. Algumas explicações surgiram na tentativa de entender a queda na produtividade com a inserção de tecnologia no mercado.

O declínio de investimentos e de formação de capital humano e a conseqüente redução da capacidade das empresas de explorar o potencial de novas tecnologias foi uma explicação apresentada por Bell, Chesnais e Wienert (1992, *apud* TEIXEIRA 2001). David (1990, *apud* TEIXEIRA 2001) explica que inovações tecnológicas básicas levam tempo para se difundir pela economia e requerem um período de aprendizagem, que não é curto. Essa aprendizagem diz respeito tanto às questões técnicas da inovação quanto às mudanças organizacionais necessárias, para que elas impactem significativamente a produtividade e a relação de serviço.

Teixeira (2001) aponta outro fator que diz respeito aos métodos de mensuração até então utilizados, que não eram adequados às inovações decorrentes da tecnologia da informação, o que nos leva à explicação trazida por Baily e Gordon (1998, *apud* TEIXEIRA, 2001), que enfatizam o setor de serviços. Os autores apontam que possíveis erros de mensuração dos índices de produtividade, principalmente da produtividade desse setor podem ser a causa no declínio desses índices. Computadores e equipamentos relacionados poderiam oferecer serviços de valor para os consumidores, como melhor qualidade, variedade de serviços, agilidade de respostas (fatores presentes na relação da empresa-cliente/usuário), mas que não são mensurados pelas estatísticas oficiais por não constituírem produtos tangíveis como os produzidos pela indústria (TEIXEIRA, 2001). Pesquisa realizada sobre o impacto da tecnologia da informação no setor de serviços dos EUA concluiu que os benefícios trazidos pelo impacto tecnológico não são, de fato, detectados por medidas convencionais de produtividade, mas por melhorias no desempenho da empresa e suas atividades (NATIONAL RESEARCH CONCIL, 1994, *apud* TEIXEIRA, 2001).

Gallouj e Weinstein (1997) trazem o modelo de inovação em serviços, onde o produto ou serviço constitui um sistema de competências com características técnicas e finais. A inovação consiste em mudanças em um ou mais desses elementos.

Retomando o ciclo reverso de Barras (1986), Windrum e García-Goñi (2008) e Gallouj e Weinsteinor (1997) caracterizam as inovações em serviços, assim como outros autores caracterizam as inovações industriais, em inovações radicais e incrementais (que ocorrem no último estágio do ciclo reverso de produção). Os autores defendem que a distinção entre inovação radical e incremental permite um maior entendimento, não apenas da origem e da direção tomada pela inovação, mas também de formas para mensurá-las.

A inovação radical é definida como um serviço completamente novo, nunca antes oferecido, ou a substituição de um serviço existente por um serviço totalmente novo. Este tipo de inovação oferece algumas novas características ao serviço anterior, que podem advir de uma nova tecnologia ou método de trabalho. Além dessas novas características, a inovação radical proporciona o surgimento de novas competências e preferências aos atores envolvidos nos serviços, como o provedor do serviço, o usuário e as políticas públicas do setor. Já para Gallouj e Weinsteinor (1997), para que a inovação em serviços seja considerada radical, todas as características do serviço devem diferir do serviço anterior. Windrum e García-Goñi (2008) criticam esta definição, ao apontarem que as inovações radicais devem, no mínimo, guardar alguma semelhança com o serviço anterior, trazendo, apenas, algumas novas características a ele. Este tipo de inovação, Gallouj e Weinsteinor (1997) denominam como inovação incremental, pois envolve aperfeiçoamentos do desempenho de uma ou algumas características do produto ou serviço já existente.

Barras (1986) faz considerações a respeito das modificações realizadas pelo processo de inovação nos serviços. O autor ressalta que sempre argumentam que as aplicações radicais de novas tecnologias não geram novos serviços, mas provêm novas formas de prestação de serviços já existentes. Esse fato é verdadeiro apenas quando as atividades continuam atendendo, de forma integral, as mesmas funções que são definidas pelas necessidades sociais básicas, como saúde, educação, entretenimento e comércio de bens. Entretanto, comparando com o setor de transportes, por exemplo, as novas formas de aplicação dos serviços podem ser tão diferentes em suas naturezas e formas de prestação que podem ser definidas como novos serviços (BARRAS, 1986).

Para que a classificação da inovação em serviços seja feita de forma satisfatória, sem incorrência em erros, deve-se, então, ser levado em consideração o tipo de serviço e as implicações das modificações trazidas pela inovação, permitindo o entendimento e mensuração devidos.

Drejer (2004) traz alguns tipos de inovação em serviços, que diferem entre si no que tange ao grau de inovatividade:

Expertise innovation consiste na identificação de necessidades e de formas de atendê-las pelo processo de acúmulo de conhecimento e experiência nos serviços. É considerada uma inovação em potencial, onde a atual inovação somente se materializará na interação com o cliente. É considerada uma inovação nos modelos schumpeterianos, pois, de acordo com Gallouj (2000, *apud* DREJER, 2004) seus resultados essenciais são a abertura de novos mercados, diversificação (interna e externa) ou renovação de escopo de tipos de serviços prestados e a criação de vantagens competitivas ou monopólio em termos de conhecimento e experiência. Esses resultados são próximos às características das inovações descritas por Schumpeter (Djellal; Galouj, 2001 *apud* DREJER, 2004).

External relational innovation é um tipo particular de inovação, pois no passado foi um tipo de ferramenta de análise para identificação e mensuração da inovação organizacional. É estabelecida por uma organização em relações particulares com seus parceiros - clientes, fornecedores, autoridades públicas ou competidores (Djellal; Galouj, 2001, *apud* DREJER 2004).

Formalização da inovação implica em codificação e uma forma de explicitar conhecimentos e processos, que são informais e tácitos. É um passo importante para a inovação, mas é muito raro na inovação propriamente dita, a não ser que esteja diretamente relacionada a serviços possíveis de alcançar o mercado ou a novas formas de organização de produção e de manutenção de processos. Em relação aos serviços, tem um benefício adicional, por contribuir para que os casos de inovação em serviços não sejam vistos como casos particulares.

Ad hoc innovation é um tipo de inovação onde são encontrados os maiores problemas nos estudos autônomos sobre serviços, por ser um conceito controverso. Desafia a exigência de descontinuidade e de possibilidades de difusão da inovação, pois consiste em uma solução específica e não reproduzível para um problema específico levado ao trabalho de consultoria. Apesar disso, Sunbo e Gallouj (1998, *apud* DREJER, 2004) ressaltam que esse tipo de inovação é indiretamente replicável, por meio de codificação e formalização da experiência e das competências desenvolvidas na construção de solução tão particular. Mamed (2002, *apud* DREJER, 2004) aponta, ainda, que o atrativo especial desse tipo de inovação é a sua capacidade de adaptação.

Algumas das características dos serviços tornam difícil a análise de sua inovação. O caráter imaterial e intangível do produto contribui para desviar as análises para os componentes, os mais tangíveis da prestação, mais particularmente para os processos (sejam eles inovadores ou não). O caráter também dificulta a distinção entre inovação de produto,

geralmente entendida como afinamento de funcionalidades e de qualidades novas, e inovação de processos, orientada para a redução de custos; a apreciação do grau de novidade (e a diferença entre uma verdadeira inovação e os mecanismos tradicionais de diferenciação e de diversificação, etc); a enumeração da inovação ou ainda a avaliação de seus efeitos econômicos (por exemplo, em termos de empregos ou de efeitos sobre as vendas). O caráter imaterial e volátil do produto compromete todo o esforço de proteção da inovação e facilita a imitação (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

O caráter imaterial da inovação permite, entretanto, que se vislumbre a existência de inovação de produto ou de processos imateriais. Ele permite, da mesma forma, vislumbrar - como formas de inovação podem tornar o serviço menos intangível - inovação formalizada (BERNARDES; ANDREASSI, 2007).

2.3.1 Serviços educacionais

O processo de globalização além de afetar a economia dos países, afeta os Estados de forma geral, criando outros espaços para a configuração da identidade e da cultura nacional, particularmente da identidade e cultura regionais (CASASSUS, 2001). Informatização, globalização e o surgimento de uma sociedade do conhecimento são alguns dos fatores que estão pressionando em direção a modificações geradoras desses novos espaços de configuração (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001). Nesse sentido, muita atenção tem sido dada ao espaço da globalização impulsionada pelo comércio mundial e tecnologias da informação e sua influência nas modificações geradoras de necessidades para reformas educacionais. Essas reformas ocorrem dentro de um contexto cujos conteúdos estão enquadrados em sistemas de idéias que estão presentes no nível regional e influem nele (CASASSUS, 2001). O processo educacional depende muito do corpo social em que está inserido e toda mudança na estrutura política, econômica e social mais ampla influencia a educação de forma geral, pois é muito mais fácil essa ser mudada pelo contexto onde está inserida do que modificá-lo (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001).

A educação tradicional concebe a educação como um processo de desenvolvimento individual. Esse foco, porém, modificou-se no século XX para o enfoque social, político e econômico. A partir da segunda metade do século XX, educadores e políticos pensaram em uma educação internacionalizada, cujo projeto foi confiado à Unesco. Impulsionada pela globalização, essa idéia visava uma educação igual para todos, não como princípio social, mas como um parâmetro curricular comum, como já acontecia em países europeus (GADOTTI,

2000). É importante lembrar que a educação superior é, antes de tudo, uma instituição social, cujo papel principal é formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve. É uma instituição estável, duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade e que se destina à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001).

A partir da concepção de instituição de ensino superior, abordada por Colossi, Queiroz e Consentino (2001) como uma instituição que se destina à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural e pela caracterização dos serviços realizada no tópico anterior, é possível enquadrar o ensino superior no setor de serviços, pois apresenta características marcantes desse setor. A educação superior destina-se à qualificação profissional e à promoção do desenvolvimento de forma ampla, ou seja, o produto do serviço educacional é prestado com uma utilização claramente definida e possui destinatários específicos. Baseia-se e depende de conhecimento e seu produto se dá na interatividade com seu cliente (aluno), que é um co-produtor do conhecimento expresso na prestação de serviço. Além disso, o ensino superior é um serviço constituído por um sistema complexo de competências com características técnicas e finais relacionadas às possíveis áreas de atuação dos profissionais envolvidos. Essas competências são, inclusive, foco das reformas educacionais que acontecem hoje no país.

A estrutura de poder ligada ao ensino superior brasileiro é composta por diferentes blocos de interesses. Em suas raízes de expansão, observa-se a predominância de critérios de busca de atendimento de necessidades voltadas para o mercado, ou seja, critérios econômicos, onde ocorre a comercialização do ensino superior pela predominância de critérios utilitaristas. Tal fato acaba por prejudicar as ações e os meios que privilegiam os aspectos sociais (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001).

A educação superior no Brasil, atualmente, viabiliza-se em cerca de 900 (novecentas) instituições de ensino, sendo que pouco mais de cem são constituídas como universidades e as demais como estabelecimentos isolados de ensino superior ou federações de escolas integradas. Em 1994, segundo dados do Ministério da Educação, existiam mais de 2000 (dois mil) alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no país e universidades federais, municipais e estaduais abrangiam menos de 50% (cinquenta por cento) dessas matrículas. O ensino superior, nessa fase, era marcado pelo elitismo do setor público, que restringia suas vagas noturnas, legando aos cidadãos, que trabalhavam e que pertenciam a uma classe econômica menos favorecida, oportunidades de acesso apenas a instituições privadas, que à época possuíam qualidade muito inferior. A partir dessa necessidade, outras

instituições surgiram pelo interesse de atuar em áreas geográficas economicamente atrativas para o empreendimento educacional (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001).

A reforma educacional que ocorre hoje configura no segundo ciclo de reformas educacionais na América Latina. O primeiro ocorreu na década de 1960, e teve como característica a expansão dos sistemas, de modo a ampliar as possibilidades de um número maior de pessoas ingressar no sistema. Já o segundo ciclo de reformas educacionais visa temas mais complexos, como a gestão de sistema e de qualidade de ensino (CASASSUS, 2001).

Um dos marcos importantes no contexto dos processos de reformas de educação na América Latina foi o Promedlac IV. Promedlac é a sigla que indica a reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, que ocorreu em 1991, em Quito. Esta reunião foi um marco muito importante no âmbito da política de educação, na década de 90, e sua declaração emanada dizia que as estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram os sistemas educativos esgotaram suas possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. É por isso que há a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação, que responda aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política e, que para se fazer face a estas exigências, é necessário suscitar uma profunda transformação da gestão tradicional (CASASSUS, 2001).

Nessa reunião foi determinado que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento à outra, e algumas características da gestão foram precisadas. O novo tipo de gestão deveria facilitar a abertura do sistema educacional, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade; o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização pondo fim ao centralismo histórico; e a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001).

Outro importante marco ocorreu em Santiago do Chile em 1992, com a 24ª Reunião da Cepal, que convocou os Ministros da Economia e Finanças. Seu propósito era o de analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento. A teoria que sustentava esse objetivo fundamentava-se, por um lado, no fato de que as exigências de crescimento econômico na década de 90 demandavam mais investimentos em educação, e por outro lado, no crescimento sustentável, que requeria sociedades integradas, sendo que era a educação que poderia contribuir para esse propósito. Logo a educação se tornava a única política pública capaz de responder às

necessidades de desenvolvimento expressas no crescimento econômico e na integração social. Dessa reunião, surgiu o conceito de que o investimento nacional em educação seria o mecanismo para o desenvolvimento (CASASSUS, 2001).

O marco mais técnico da revolução do ensino se deu no Seminário Internacional organizado pela Unesco sobre descentralização e currículo, que ocorreu em Santiago do Chile, em 1993. Foram discutidas experiências internacionais sobre as diferentes modalidades de descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo integrado. Em particular, foi discutida a possibilidade de se focar a redistribuição de competências em matérias curriculares no nível macro, com a geração de objetivos e normas gerais e, no nível micro com a introdução de conteúdos locais (CASASSUS, 2001).

Apesar de a inovação educacional ser considerada um processo multidimensional capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria, as inovações educacionais que ocorreram nesses marcos das reformas consistem mais em mecanismos de ajuste do que de satisfação dos atores envolvidos, sendo mais propícia a ser tomada como técnica. Apesar de o novo ter sido criado, não encontrou espaço em vários dos sistemas educacionais vigentes (MESSINA, 2001).

Analizando a realidade das instituições de ensino superior no Brasil, hoje, alguns fatores impulsionaram mudanças em seu ambiente interno como: nova Lei de Diretrizes de Base, que estabelece critérios para credenciamento e descredenciamento; provão, como uma forma de avaliação de desempenho dos cursos; e avaliação institucional, que em conjunto oferece garantias de expansão do ensino com qualidade e qualificação do docente e pessoal técnico administrativo. No cenário econômico, alguns fatores influenciam essas mudanças, como modificações de valores sobre o ensino superior; competição entre as novas instituições; aumento dos custos da educação e as inovações tecnológicas do ensino, consequência direta da globalização no ensino superior, favorecendo a sua qualidade (COLOSSI; QUEIROZ, CONSENTINO, 2001). Todas essas mudanças, apesar de presentes no cenário atual, não garantem a ocorrência de inovações, pois podem não significar alterações dos sentidos a respeito da prática corrente, o que, de acordo com Messina (2001), é um dos componentes que distinguem esse processo na educação.

É importante salientar que as instituições de ensino superior podem adotar processos de inovação em seus serviços, a partir de necessidades geradas dos fatores que a influenciam e das necessidades de seus alunos, mas também pode ser geradora de processos de inovação em outros setores, como a indústria. Apesar de muitos representantes dos poderes constituídos atacarem as Universidades como centros elitistas, ociosos, privilegiados e descolados dos

interesses das políticas governamentais e das demandas sociais, estas têm inquestionável papel socioeconômico para a sociedade e para a nação. Pesquisa realizada pelo *Massachusetts Institute of Economy (MIT)* identifica a importância das pesquisas inovadoras de seus alunos na economia do estado de Massachusetts, nos EUA e no exterior. O país vê a relação Indústria/Universidade como vital para o êxito empresarial (FAVA-DE-MORAES, 2000). Assim como atividades de inovação têm se tornado mais profissionais e pesquisas universitárias mais especializadas, universidades têm hoje um papel importante em prover pesquisadores treinados para atuar nas atividades inovadoras das organizações (PAVITT, 2005).

2.4 Conceitos de Competência

Na idade média, o termo competência estava estritamente ligado à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade de apreciar e julgar certas questões, sendo atribuído a alguém ou alguma instituição. Conseqüentemente, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém de pronunciar-se em relação a determinado assunto. Passou a ser utilizado, também, de forma mais genérica, qualificando o indivíduo que era capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Taylor, em 1970, já chamava a atenção para a necessidade das empresas de terem “homens eficientes”, sendo que a procura por estes trabalhadores *competentes* excedia a oferta. Com base no princípio *taylorista* de seleção e treinamento do trabalhador, as empresas procuravam aperfeiçoar as habilidades necessárias para atividades específicas de trabalho em seus funcionários. Tal preocupação restringia-se, entretanto, unicamente a aspectos técnicos relacionados ao trabalho e a especificações do cargo. Apenas a partir de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho que as empresas passaram a considerar aspectos sociais e comportamentais relacionados a ele, além de questões técnicas (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

A palavra competência é utilizada, também, no senso comum, designando a qualificação de uma pessoa para a realização de determinada tarefa. O seu antônimo não implica, apenas, a negação desta capacidade, mas traz um significado pejorativo e depreciativo, que pode marginalizar a pessoa dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2001).

O termo competência, hoje, é largamente utilizado nos campos da administração e da Psicologia, apresentando diferentes conotações dentro do contexto organizacional

contemporâneo, no qual mudanças tornaram-se a rotina e não novidade (LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006). O tema pode ser associado a diferentes instâncias de compreensão: pessoal – competência do indivíduo-, organizacional – as *core competences*- e nacional – sistemas educacionais e formação de competências (FLEURY; FLEURY, 2001).

Por ser largamente utilizado, não há uma única definição do termo que seja amplamente aceita, o que permite o surgimento de escolas de pensamento, como a Americana e a Francesa. A primeira conceitua o termo como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, conjunto de capacidades humanas, que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. A competência é percebida, então, como estoque de recursos que o indivíduo detém e que o credencia a exercer determinado trabalho. O foco de análise, aqui, é o indivíduo, alinhando-se suas competências às necessidades estabelecidas pelos cargos ou posições existentes nas organizações, ou seja, a relação profissional indivíduo-organização está baseada nas qualificações (saberes ou estoque de conhecimentos pessoais classificados e certificados pelo sistema organizacional) associadas à posição ou ao cargo (FLEURY; FLEURY, 2001). A avaliação dessas competências é realizada em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou da posição ocupada pela pessoa (FLEURY; FLEURY, 2004).

Hoffman (1999, *apud* LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006) salienta três definições de competências que se enquadram na escola de pensamento Americana:

- Competência como desempenho observável, partindo de uma perspectiva *behaviorista* com foco na tarefa a ser completada. Logo, é definida pelas saídas de um sistema de trabalho, que nem sempre é explícito – o resultado.
- Competência como qualidade do desempenho das pessoas, ou seja, foca os padrões de desempenho (excelência do desempenho). Orienta o esforço individual para a superação, em busca de maior produtividade ou eficiência. O desempenho individual, em geral, é conectado a objetivos e à estratégia de organização como um todo. Logo, no contexto dessa definição, competência significa um alto padrão de desempenho.
- Competência como atributos subjacentes de uma pessoa, ou seja, como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo que lhe permitirão produzir um desempenho competente. Aqui, diferentemente da primeira definição, o foco está nas entradas requeridas para que o sistema de trabalho possa operar, desempenhando o papel do cargo de forma efetiva.

Durand (1998, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), seguindo também a escola de pensamento Americana, traz o conceito de competência, baseado em três dimensões interdependentes – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – abrangendo questões técnicas, cognitivas e atitudinais relacionadas ao trabalho. De acordo com o autor, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à consecução de determinado propósito. Para a exposição de uma habilidade, presume-se que a pessoa tenha o conhecimento dos princípios e técnicas específicos. Da mesma forma, o comportamento da pessoa no trabalho exige a detenção não apenas dos conhecimentos, mas também das habilidades e atitudes apropriadas.

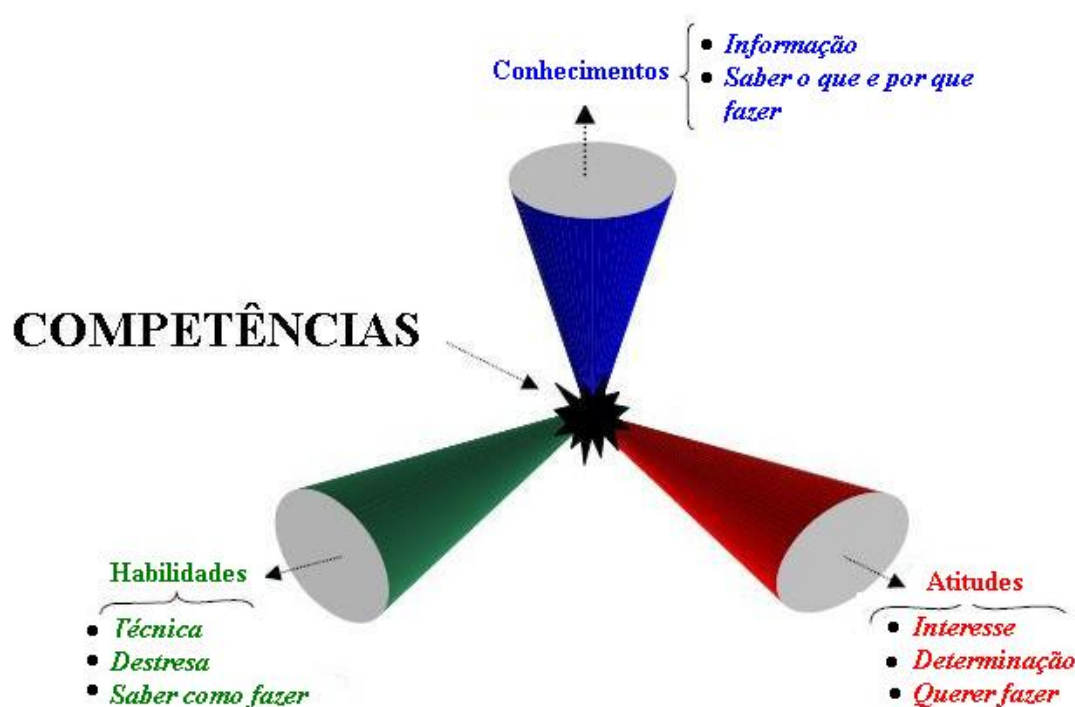


Figura 4: Três dimensões da competência.

Fonte Durand (1998, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001) com adaptações.

Sparrow e Bognanno (1994, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001) trazem mais uma definição de competência que apresenta consonância com a escola Americana de pensamento. Para os autores, competências representam atitudes identificadas como relevantes para obtenção de alto desempenho, em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional ou no contexto de uma estratégia corporativa. O repertório composto por tais atitudes possibilita ao profissional adaptar-se rapidamente a um ambiente cada vez menos estável e orientar-se na busca permanente de inovação e aprendizagem.

Por considerar a tarefa e o conjunto de tarefas como balizadores do conceito de competências, esta linha de pensamento continua fundada nos princípios do *taylorismo*-

fordismo e não atende mais às demandas de uma organização complexa e mutável dentro de um mundo globalizado (FLEURY; FLEURY, 2001). Definir um estoque de recursos individuais necessários ao bom desempenho em cada cargo ou posição não é condição suficiente para atender à demanda de inovação e flexibilidade que se coloca às empresas atualmente (FLEURY; FLEURY, 2004). A partir dessa necessidade, a escola Francesa de pensamento baseia suas considerações a respeito do tema.

A escola de pensamento Francesa questiona o conceito de qualificação e o processo de formação profissional, insatisfeita pela existência do descompasso entre as necessidades do mundo de trabalho - principalmente da indústria - e o ensino. Dessa forma, busca estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir – aproximando o ensino (diploma) das necessidades reais das empresas (emprego), visando aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Assim, o conceito de competência transpõe o campo educacional e passa a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas - as realizações da pessoa em determinado contexto - permitindo a avaliação das qualificações necessárias para a ocupação de determinado posto de trabalho, dando origem ao inventário de competências (FLEURY; FLEURY, 2001).

A literatura francesa foca três principais mutações no mundo do trabalho, para justificar a emergência de seu modelo de competências. A primeira traz a noção de imprevisto, ou seja, acontecimentos que ocorrem de forma não programada, perturbando o desenrolar normal do sistema de produção e ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar a sua auto-regulação. Logo, a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa e a pessoa precisa sempre mobilizar recursos para resolver as novas situações de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001). A este respeito, Zarifian (2001) salienta que a competência deve ser *automobilizada* pelo indivíduo em uma situação real, o que não pode ser prescrito pela estrutura organizacional. Então, a competência profissional faz frente a eventos de maneira pertinente e com conhecimento de causa, sendo propriedade do indivíduo e não do posto de trabalho.

A segunda mutação diz respeito à capacidade de comunicação, que de acordo com Zarifian (2001), ultrapassa amplamente as modalidades tradicionais de Coordenação de disponibilização de informações e passa a gerenciar interações, isto é, ações recíprocas que modificam ações de outros, em torno de problemas e de eventos cuja solução não pode ser inteiramente prevista com antecedência e que exigem novas ações. Logo, a comunicação implica em compreender o outro e a si mesmo, entrar em acordo sobre objetivos organizacionais e partilhar normas comuns para a sua gestão (FLEURY; FLEURY, 2001). A

comunicação é uma questão central na organização, pois toca profundamente o cotidiano das atividades de trabalho. Relaciona-se a questão do evento (ou como trazido por Fleury; Fleury, 2001, imprevisto), pois justamente quando há mobilização em torno deste é que se acentuam as ocasiões e as necessidades de comunicação (ZARIFIAN, 2001).

A última mutação trazida por Fleury; Fleury (2001) traz a noção de serviço, ou seja, atendimento a um cliente interno ou externo da organização, que precisa ser central e estar presente em todas as atividades. A qualidade final do produto; sua relação com o cliente e a participação deste na definição do serviço que lhe é proposto; e a sucessão de ações que permite especificar a contribuição de equipes de profissionais à produção dessa qualidade de serviço são características que permitem percebê-lo como pertencente ao conceito de trabalho moderno, qualquer que seja a atividade – terciária ou industrial – conferindo-lhe sentido e pertinência.

Essas três mutações explicam, de forma geral, o porquê do trabalho tornar-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza, em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa (FLEURY; FLEURY, 2001).

Zarifian (2001), principal representante da escola de pensamento Francesa, define competências a partir de uma visão multidimensional. A primeira dimensão que pode ser observada compreende a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo frente a uma situação complexa de trabalho. Aqui, é claro o envolvimento pessoal essencial e inevitável do indivíduo, enquanto sujeito de suas ações com o trabalho. Já a segunda dimensão aponta o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho e inteligência prática das situações, que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam. A terceira dimensão observada na definição trazida pelo autor refere-se à faculdade de mobilização de redes de atores, em torno das mesmas situações, chamando-os à co-responsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação. Considerando essas três dimensões, competência para o autor é a inteligência prática para situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações (FLEURY; FLEURY, 2001).

Le Boterf (1995, *apud* FLEURY; FLEURY, 2001), outro representante da escola Francesa de pensamento, salienta outras características em seu conceito. O autor traz que competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem e formação. É um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros, que implica em mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado.

A principal virtude da lógica da competência, segundo Zarifian (2001), é alçar ao primeiro plano o sujeito do processo de trabalho, centrando a atenção mais sobre o indivíduo e suas qualidades que sobre o posto de trabalho. O autor considera que, em um ambiente dinâmico e competitivo de trabalho, não é possível considerá-lo, apenas, como um conjunto de tarefas ou atividades predefinidas e estáticas, sendo necessário, portanto, considerar-se a metacognição e as atitudes relacionadas ao trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Guimarães e Medeiros (2003, *apud* BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006) apontam três correntes teóricas que tratam o conceito: administração estratégica, que foca a análise em nível organizacional; gestão de pessoas, que foca o papel ocupacional do indivíduo; e sociologia da educação e do trabalho, que enfatiza o nível de análise da sociedade como um todo. As duas primeiras correntes teóricas podem ser interpretadas em dois níveis: macronível – organização como um todo- e micronível – indivíduo e equipes na organização. O macronível apresenta o conceito de competência da Economia e da Administração, que tratam de competências críticas ou competências essenciais e suas relações com a competitividade das organizações. O micronível, que apresenta o conceito mais utilizado pela Psicologia Organizacional e do Trabalho, foca a análise das relações entre aprendizagem, competência individual e o comportamento organizacional. A partir da abrangência conceitual de competências, abordada por estes dois níveis, estas podem ser classificadas como **organizacionais** e **individuais**, respectivamente (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006).

Os conceitos de competência que parecem possuir maior aceitação são aqueles que consideram tanto as dimensões americanas - dimensões do trabalho – quanto as dimensões francesas – da capacidade do indivíduo - e buscam associar a competência tanto à capacidade quanto ao desempenho, podendo ser consideradas como abordagem integrativa. Dessa forma, competência é definida como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional em determinado contexto ou em determinada estratégia organizacional (CARBONE *et al*, 2005; FREITAS; BRANDÃO, 2005, *apud* BRANDÃO; BAHRY, 2005). Como já apresentado por Zarifian (2001), as competências, na abordagem integrativa, se revelam quando as pessoas agem diante de situações profissionais imprevistas, e servem de ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização, como Phrahalad e Hamel (1999, *apud* BRANDÃO; BAHRY, 2005) afirmam em sua teoria.

Nessa perspectiva, o desempenho do indivíduo é resultado da aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho e se expressa por comportamentos

apresentados nesse contexto, em termos de realizações e de resultados (GILBERT, 1978, *apud* BRANDÃO; BAHRY 2005).



Figura 5: Processo de desempenho a partir de competências.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brandão e Bahry (2005).

Em relação à classificação de competências trazida por Bruno-Faria e Brandão (2006), Zarifian (2001) ressalta que **competências individuais**, apesar de se manifestarem em relação a um indivíduo claramente identificado, resultam de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes (aprendizagem). O indivíduo particular constrói sua competência, entrando em contato com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, especialidades e experiências. Este fato torna relativamente fácil avaliar a manifestação e a utilização de uma competência individual, em dada situação profissional, mas torna muito difícil compreender como ela foi construída. Dessa forma, é necessária extrema atenção à circulação e à conexão dos conhecimentos, das especialidades, das experiências, como também à maneira como cada indivíduo pode entrar em contato com cada um destes fatores no decorrer de seu percurso, pois, de acordo com Fleury e Fleury (2001), as competências individuais encontram seus limites no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo em uma época determinada.

As competências individuais, face à natureza do papel organizacional executado pela pessoa, podem ser classificadas como **técnicas e gerenciais**. (COCKERILL 1994, *apud* BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006). Já quanto a sua relevância ao longo do tempo, estas podem ser classificadas como emergentes – grau de importância tende a crescer no futuro; declinantes – grau de importância tende a diminuir no futuro; estáveis – permanecem relevantes ao longo do tempo – e transitórias – que são importantes apenas em momentos críticos, como crises e transições (Figura 6).

Em relação às competências coletivas, Zarifian (2001) ressalta que, apesar de estarem intimamente relacionadas ao desenvolvimento das competências individuais e das condições dadas pelo contexto, estas resultam em mais do que a soma das competências individuais e sim da relação sinérgica entre as competências individuais e as interações sociais ativadas dentro do grupo. Le Boterf (1999, *apud* BRANDÃO; BAHRY, 2005) corrobora a explicação de Zarifian, enfatizando a particularidade das competências coletivas por estas surgirem a partir das características de composição de determinado grupo.

Quanto a competências organizacionais, Prahalad e Hamel (1990, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001) trazem o conceito de competências aplicado no nível organizacional, como conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais inerentes a uma organização. Prahalad e Hamel (1990, *apud* FLEURY; FLEURY, 2001) trazem, também, o conceito de *core competence* (competência chave), definindo a competência quanto sua singularidade. Para que uma competência possa ser classificada como tal, ela deve obedecer aos seguintes critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a diferentes mercados. Logo, a principal questão, aqui, é a possibilidade de combinação destas várias competências na empresa, para que esta consiga desempenhar, produzir e distribuir produtos e serviços aos clientes no mercado (FLEURY; FLEURY, 2001). A organização possui diversas competências organizacionais, locadas em diversas áreas, sendo que apenas algumas são competências essenciais – aquelas que a diferenciam e que lhe garantem uma vantagem competitiva em relação às demais organizações (FLEURY; FLEURY, 2004). As competências organizacionais, de forma geral, devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

Quanto à singularidade, a competência organizacional pode também ser classificada como **básica**. Esta representa atributos necessários ao funcionamento da organização, mas que não são distintivos em relação à concorrência, como ocorre com as *core competences* (NISEMBAUM, 2000 *apud* BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2006).

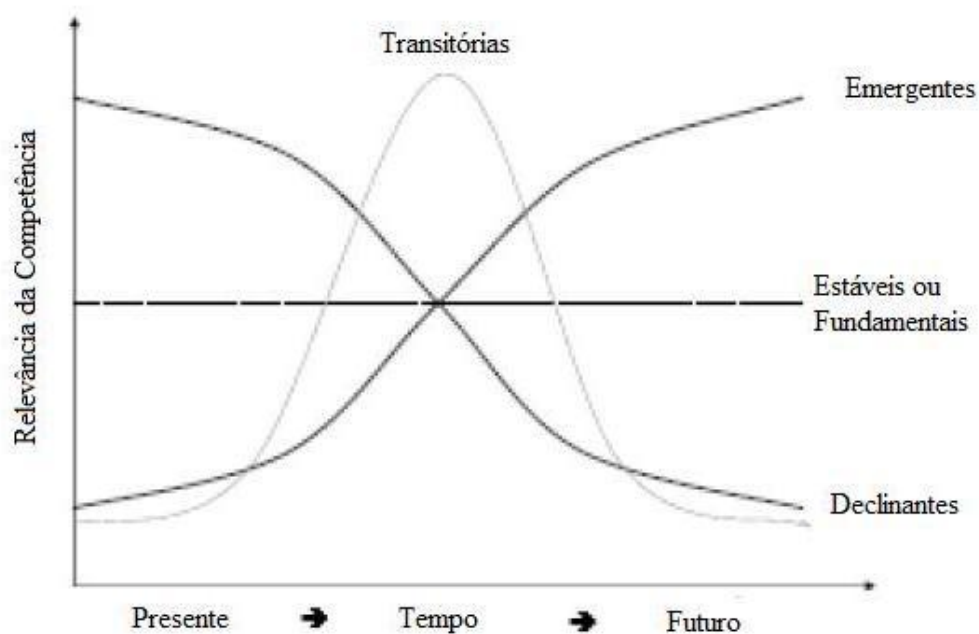


Figura 6 : Gráfico de Relevância da Competência ao longo do tempo.
 Fonte: Sparrow e Bognanno (*apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

A partir do exposto, as competências podem ser consideradas mais do que conhecimentos e habilidades, sendo conhecimentos e habilidades em ação (FLEURY; FLEURY, 2004), permitindo à organização adaptar-se a mudanças constantes no mercado atual e servindo melhor seus clientes e usuários.

| DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIAS, NA REVISÃO DE DIAS (2001) | |
|---|--|
| Definição | Fonte |
| Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função. | Magalhães e colaboradores (1997), <i>apud</i> Brandão (1999) |
| Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido por padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento. | Parry (1996) citado por Dutra e colaboradores (2000). |
| Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito, no trabalho. | Durand (1999), <i>apud</i> Brandão (2000) |
| Características individuais observáveis – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer/acusar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida. | McClelland (1970), citado por Resende (2000) |
| Atributos pessoais (motivação, qualidades, habilidades), evidenciados pela maneira como a pessoa se comporta no trabalho, que predizem a efetividade ou o alto desempenho no trabalho. | Klemp (1999), citado por Brandão (1999) |
| Repertórios comportamentais identificados como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional. | Sparrow e Bognanno (1994) |
| Capacidade de uma pessoa em gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais de uma empresa. | Dutra e colaboradores (2000) |
| Competência não é estado ou conhecimento que se tem nem é resultado de treino. Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações e de recursos, etc. | Lebortef (1985), <i>apud</i> Dutra e colaboradores (2000) |
| Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular. | Zarifian (1996) |
| Fonte: Dutra (2001) | |

Figura 7: Resumo de diversas definições do termo competência.
 Fonte: Dutra, 2001, *apud* Brandão e Guimarães, 2001.

2.4.1 Competências, Inovação e Serviços.

Considerando, neste capítulo, toda a conceituação realizada anteriormente sobre inovação, serviços e competência, este tópico visa à explanação sobre o conceito de competência de serviço, trazida por Zarifian (2001).

Competência de serviço ou competência aplicada ao serviço é, sobretudo, uma abertura e uma transformação interna das ocupações já existentes. Desenvolver uma competência de serviço é, em seus atos profissionais, procurar saber e prever que impacto terão, direta ou indiretamente, as competências no modo como o produto (o bem ou o serviço) que se executa trará benefícios úteis a seus destinatários. É o que se pode chamar de avaliação de utilidade ou avaliação estendida até os destinatários finais (os clientes, os usuários) do serviço da organização na qual se trabalha (ZARIFIAN, 2001).

Desenvolver uma competência de serviço é também proceder, em relação aos outros (usuários e clientes) com atenção (conhecimento), respeito e generosidade (compreensão). É esperar, como recompensa, a recíproca já que o serviço não é unilateral comportando uma parcela de negociação, de reciprocidade e de compromisso com seus clientes e usuários (ZARIFIAN, 2001). Madsen (1998, *apud* DREJER, 2004) ressalta que os clientes são o tipo mais importante de colaborador nos serviços.

Considerando-se que a lógica da competência está aberta a eventos externos, ou seja, às situações de mercado ou aos modos de vida que surgem de maneira dificilmente previsível, constituindo fonte de valor futuro, esta apresenta características essenciais à ocorrência de inovações nas organizações (ZARIFIAN, 2001).

A plasticidade das competências, característica essencial para acompanhar um processo inovativo, consiste na capacidade desta de se reformular, em função de oportunidades de mudanças de determinada situação profissional. Pode ser desenvolvida, apoiada a conhecimentos profundos em áreas técnicas específicas, que exigem sólidas capacidades de aprendizagem e de generalização. É sensível às variações de necessidades dos usuários e/ou às possibilidades da técnica, variações que em determinado momento podem ser fracas ou poucos significativas, mas que poderão ter desenvolvimentos importantes no futuro (ZARIFIAN, 2001).

No capítulo a seguir, será apresentado o método utilizado no trabalho.

3. MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho pode ser classificado, quanto a seu fim, como *descritivo* e *aplicado*, de acordo com Richardson *et al* (1999), pois buscou compreender e descrever dados representativos do fenômeno estudado, como a percepção de alunos graduandos em Psicologia e psicólogos sobre dez competências gerais do profissional da área. A busca pela compreensão da percepção dos sujeitos descritos foi motivada pela necessidade de validação dessas dez competências, sobre as quais foi baseado o currículo do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior particular.

Quanto a seu meio, o trabalho pode ser classificado como *de campo*, já que foi realizada investigação empírica junto a alunos graduandos em Psicologia e psicólogos docentes, para posterior análise de suas percepções quanto à validade de dez competências gerais do profissional atuante na área. Por compreender revisão de literatura, com base no estudo de informações publicadas em livros, artigos e revistas, o trabalho também é classificado quanto a seu meio como *bibliográfico* (BAWER; GASKELL, ALLUM, 2000).

Completando a caracterização da pesquisa, esta é *quantitativa*, por abordar numericamente as respostas dos indivíduos a partir de análise estatística e *qualitativa*, por conter dados provenientes de entrevista sobre a implementação do novo currículo do curso de Psicologia a partir dos atores envolvidos no processo (BAWER; GASKELL, ALLUM 2000).

3.2 População e amostra

A amostra deste estudo é composta por 111 (cento e onze) alunos graduandos em Psicologia que estão cursando matérias de nono e décimo semestre, 19 (dezenove) psicólogos docentes em Psicologia, a coordenadora de um curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior particular do Distrito Federal e suas duas assistentes de Coordenação. Foram abordados apenas alunos que estão cursando matérias de nono e décimo semestre por estes já apresentarem conhecimento maior e mais amplo da área, apesar de alguns estarem enquadrados, formalmente, em semestres anteriores, como sétimo e oitavo.

Para descrição da amostra e demais resultados, os dados foram registrados em um arquivo de dados eletrônico no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14.0. Foram, então, realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a quantidade de respostas em branco, o tamanho da amostra e

a distribuição das variáveis. Não houve erros de digitação e não foram encontrados mais de 0,77% de dados em branco em cada variável. O tamanho inicial da amostra foi de 130 (centro e trinta) respondentes. As Tabelas e gráficos a seguir mostram os dados referentes às variáveis demográficas e funcionais da amostra final

Tabela 1 – Resultados descritivos dos dados demográficos e acadêmicos da amostra final de alunos (111 respondentes).

| VARIÁVEL – ALUNOS | F | % | VARIÁVEL - ALUNOS | F | % |
|--|----------|----------|---|----------|----------|
| Sexo | | | Abordagem teórica com a qual mais se identifica | | |
| Feminino | 87 | 78,4 | Comportamental | 34 | 30,6 |
| Masculino | 23 | 20,7 | Psicanálise | 25 | 22,5 |
| Em branco | 1 | 0,9 | Sistêmica | 10 | 9,0 |
| Faixa Etária | | | Psicodrama | 8 | 7,2 |
| De 18 a 25 anos | 63 | 56,8 | Humanismo | 8 | 7,2 |
| De 26 a 35 anos | 29 | 26,1 | Gestalt | 4 | 3,6 |
| De 46 a 55 anos | 9 | 8,1 | Em branco | 4 | 3,6 |
| De 36 a 45 anos | 7 | 6,3 | Psicologia Analítica | 3 | 2,7 |
| De 56 a 65 anos | 0 | 0 | Cognitiva | 2 | 1,8 |
| Acima de 65 anos | 0 | 0 | Subjetividade | 2 | 1,8 |
| Semestre | | | Social | 2 | 1,8 |
| 10º semestre | 53 | 47,7 | Terapia Breve | 2 | 1,8 |
| 9º semestre | 42 | 37,8 | Cognitivo-Comportamental | 1 | 0,9 |
| 8º semestre | 13 | 11,7 | Psicologia Organizacional e do Trabalho | 1 | 0,9 |
| 7º semestre | 3 | 2,7 | Jung | 1 | 0,9 |
| Área de atuação que mais se identifica | | | Histórico-Cultural | 1 | 0,9 |
| Clinica | 59 | 53,2 | Sócio-Histórica | 1 | 0,9 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho | 24 | 21,6 | NeuroPsicologia | 1 | 0,9 |
| Social | 8 | 7,2 | Centrada na Pessoa | 1 | 0,9 |
| Área de atuação que menos se identifica | | | Abordagem teórica com a qual menos se identifica | | |
| Hospitalar | 5 | 4,5 | Comportamental | 42 | 37,8 |
| Escolar | 5 | 4,5 | Psicanálise | 34 | 30,6 |
| Outros | 3 | 2,7 | Em branco | 8 | 7,2 |
| Em branco | 3 | 2,7 | Gestalt | 4 | 3,6 |
| Esporte | 2 | 1,8 | Humanismo | 4 | 3,6 |
| Jurídica | 1 | 0,9 | Reichiana | 4 | 3,6 |
| Saúde Mental | 1 | 0,9 | Cognitiva | 2 | 1,8 |
| Área de atuação que menos se identifica | | | Cognitivo-Comportamental | 2 | 1,8 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho | 47 | 42,3 | Psicodrama | 2 | 1,8 |
| Hospitalar | 16 | 14,4 | Psicologia Organizacional e do Trabalho | 2 | 1,8 |
| Escolar | 15 | 13,5 | Lacan | 2 | 1,8 |
| Clinica | 13 | 11,7 | Jung | 2 | 1,8 |
| Em branco | 9 | 8,1 | Transacional | 1 | 0,9 |
| Social | 4 | 3,6 | Sistêmica | 1 | 0,9 |
| Jurídica | 3 | 2,7 | Hospitalar | 1 | 0,9 |
| Outros | 3 | 2,7 | | | |
| Esporte | 1 | 0,9 | | | |

Continuação Tabela 1.

| VARIÁVEL – ALUNOS | F | % | VARIÁVEL - ALUNOS | F | % |
|---|----------|----------|---|----------|----------|
| Realiza estágio | | | Área de realização de estágio 2 | | |
| Sim | 97 | 87,4 | Em branco | 62 | 55,9 |
| Não | 13 | 11,7 | Social | 11 | 9,9 |
| Em branco | 1 | 0,9 | Psicologia Organizacional e do Trabalho | 8 | 7,2 |
| Área de realização de estágio 1 | | | Outros | 8 | 7,2 |
| Clinica | 52 | 46,8 | Clínica | 7 | 6,3 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho | 19 | 17,1 | Saúde Mental | 5 | 4,5 |
| Em branco | 14 | 12,6 | Escolar | 5 | 4,5 |
| Hospitalar | 8 | 7,2 | Hospitalar | 4 | 3,6 |
| Social | 8 | 7,2 | Reeducação Alimentar | 1 | 0,9 |
| Escolar | 4 | 3,6 | | | |
| Saúde Mental | 3 | 2,7 | | | |
| Orientação Vocacional | 1 | 0,9 | | | |
| Pesquisa e Políticas Públicas | 1 | 0,9 | | | |
| Reeducação Alimentar | 1 | 0,9 | | | |

F = Frequência Absoluta,

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 1, a maioria dos respondentes alunos é do sexo feminino (78,4%), pertencentes à faixa etária de 18 a 25 anos (56,8%), cursando o décimo semestre do curso de Psicologia (47,7%).

A área Clínica (53,2%) foi apontada como área de atuação com a qual os alunos mais se identificam e a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (42,3%) como a área com que eles menos se identificam. Dentre as abordagens teóricas, a abordagem comportamental possui o maior percentual tanto como área de maior identificação entre os alunos (30,6%) quanto como abordagem de menor identificação (37,8%), seguida pela Psicanálise: 22,5% apontaram como abordagem teórica com que mais se identifica, e 30,6% como abordagem com que menos se identifica. Em relação a estágio, 87,4% dos alunos já realizam esta atividade e 46,8% destes atuam em estágios na área Clínica.

Tabela 2 – Resultados descritivos dos dados demográficos, acadêmicos e funcionais da amostra final de professores (19 respondentes).

| VARIÁVEL – PROFESSORES | F | % | VARIÁVEL – PROFESSORES | F | % |
|--|----------|----------|---|------------|----------|
| Sexo | | | Tempo de docência em anos | | |
| Feminino | 12 | 63,2 | Três | 2 | 10,5 |
| Masculino | 7 | 63,2 | Quatro | 1 | 5,3 |
| Em branco | 0 | 0 | Seis | 2 | 10,5 |
| Faixa Etária | | | Sete | 2 | 10,5 |
| De 36 a 45 anos | 9 | 47,4 | Oito | 2 | 10,5 |
| De 26 a 35 anos | 4 | 21,1 | Nove | 1 | 5,3 |
| De 46 a 55 anos | 4 | 21,1 | Dez | 1 | 5,3 |
| De 56 a 65 anos | 1 | 5,3 | Quatorze | 1 | 5,3 |
| Acima de 65 anos | 1 | 5,3 | Vinte e um | 1 | 5,3 |
| De 18 a 25 anos | 0 | 0 | Vinte e quatro | 1 | 5,3 |
| Em branco | 0 | 0 | Vinte e cinco | 1 | 5,3 |
| Graduação em Psicologia | | | Trinta | 2 | 10,5 |
| Sim | 19 | 100,0 | Trinta e seis | 1 | 5,3 |
| Não | 0 | 0 | Em branco | 1 | 5,3 |
| Em branco | 0 | 0 | Média | 13,21 anos | |
| Maior titulação | | | Desvio Padrão | 10,88 | |
| Mestrado | 11 | 57,9 | Tempo de atuação como Psicólogo em anos. | | |
| Doutorado | 5 | 26,3 | Sete | 2 | 10,5 |
| Especialização | 3 | 15,8 | Onze | 1 | 5,3 |
| Em branco | 0 | 0 | Treze | 2 | 10,5 |
| Área de maior titulação | | | Quatorze | 1 | 5,3 |
| Clinica | 5 | 26,3 | Quinze | 1 | 5,3 |
| Psicologia | 3 | 15,8 | Dezessete | 1 | 5,3 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho | 2 | 10,5 | Dezenove | 1 | 5,3 |
| Saúde Mental | 1 | 5,3 | Vinte | 1 | 5,3 |
| Cognitiva | 1 | 5,3 | Vinte e dois | 1 | 5,3 |
| Antropologia | 1 | 5,3 | Vinte e três | 1 | 5,3 |
| Análise do Comportamento | 1 | 5,3 | Vinte e quatro | 1 | 5,3 |
| Psicologia da Aprendizagem | 1 | 5,3 | Vinte e seis | 1 | 5,3 |
| Administração | 1 | 5,3 | Vinte e sete | 1 | 5,3 |
| Processos Básicos | 1 | 5,3 | Vinte e oito | 1 | 5,3 |
| Em branco | 1 | 5,3 | Trinta | 1 | 5,3 |
| Principal área de atuação na Psicologia | | | Trinta e cinco | 1 | 5,3 |
| Clinica | 12 | 63,2 | Em branco | 1 | 5,3 |
| Psicologia Organizacional e do Trabalho | 3 | 15,8 | Média | 18,47 anos | |
| Clinica e Social | 1 | 5,3 | Desvio Padrão | 8,96 | |
| Cognitiva | 1 | 5,3 | | | |
| Clinica e Escolar | 1 | 5,3 | | | |
| Docência | 1 | 5,3 | | | |

F = Frequência Absoluta,

Fonte: dados da pesquisa

Já de acordo com a Tabela 2, 63,2% dos professores respondentes da pesquisa pertencem ao sexo feminino e 47,4% está na faixa de 36 a 45 anos. Todos (100%) possuem graduação em Psicologia e 57,9% possui Mestrado como maior titulação. A área Clínica aparece como área dominante da maior titulação dos professores (26,3%) e como principal

área de atuação (63,2%). Quanto ao tempo de docência em Psicologia, os profissionais respondentes da pesquisa apresentam em média, 13, 21 anos e quanto ao tempo de atuação como psicólogo, os profissionais apresentam, em média, 18,47 anos.

3.3 Instrumento de pesquisa

Para coleta de dados, foram utilizados questionário com dez competências gerais sobre as quais o novo currículo do curso de Psicologia da instituição estudada foi estruturado. Neste questionário, foi adotada a escala de resposta Diferencial Semântico de Osgood, contendo dez pontos variando entre os extremos *sem importância* e *totalmente importante*.

Além do questionário foi realizada uma entrevista com a coordenadora do curso e suas duas assistentes de Coordenação.

3.4 Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados a partir de aplicação de questionários junto aos alunos em aulas das disciplinas pertencentes aos dois últimos semestres do curso (nono e décimo semestres), em estágios obrigatórios e da colocação nos escaninhos dos professores.

A entrevista foi realizada apenas com a coordenadora e com as duas auxiliares de Coordenação na sala da coordenadora. Esta foi semiestruturada (modelo em anexo), contendo dez questões que abrangiam desde o conceito de competência utilizado pela Coordenação, passando por motivações para a alteração ocorrida e pelas competências existentes e aquelas que foram desenvolvidas a partir da nova demanda. A entrevista durou quarenta e três minutos.

3.5 Procedimento de análise de dados

A entrevista foi analisada de forma descritiva, considerando-se o seu conteúdo. Não foi utilizado nenhum instrumento de análise de conteúdo ou de categorização dos conteúdos apresentados. Foram levados em consideração apenas os dados e informações contidos na fala das entrevistadas, motivo pelo qual a entrevista não foi transcrita na íntegra.

Os dados dos questionários foram registrados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14.0. Análises descritivas e exploratórias foram realizadas para investigar a exatidão da entrada dos dados, a distribuição dos casos em branco, o tamanho da amostra, os casos extremos e a distribuição das variáveis não identificaram erros

de digitação e 1% de dados foram dados omissos nos itens relativos às competências gerais dos psicólogos. O tamanho da amostra foi de 130 respondentes.

A identificação das percepções dos respondentes sobre as dez competências gerais do psicólogo se deu por meio de análises descritivas (médias e desvios-padrão) para cada item das escalas de medida utilizadas (Tabelas 5 e 6). Para análise das médias de importância, os valores foram definidos de acordo com a Tabela 3. Neste trabalho, foram considerados altos os valores de desvio padrão acima de 1,88, ou seja, valores acima do estipulado indicam grande variabilidade de resposta na escala de dez pontos que foi utilizada.

Tabela 3: Valores das médias utilizados na avaliação da importância das competências gerais do psicólogo.

| MÉDIAS | IMPORTÂNCIA DOS ITENS |
|----------|-------------------------|
| 9 – 10 | Extremamente importante |
| 7 – 8,99 | Muito importante |
| 5 – 6,99 | Importância média |
| 0 – 4,99 | Não possui importância |

A validação empírica das competências gerais do psicólogo resultou de algumas análises, com base na escala de importância (1 – sem importância e 10 – totalmente importante), pois reflete a medida segundo a percepção dos respondentes, isto é, avalia o fenômeno a partir de uma realidade tangível.

Segundo Pasquali (1997), as análises dos componentes principais e fatoriais aferem a validade, em termos de fidedignidade de um instrumento de pesquisa. Com esse objetivo, inicialmente, procedeu-se às análises dos componentes principais (*PC – Principal Components*), para estimar o número de fatores, identificar a ausência de multicolinearidade e analisar a fatorabilidade da matriz de correlações (PASQUALI, no prelo). Em seguida, foram realizadas análises com o método de fatoração dos eixos principais (*PAF – Principal Axis Factoring*) para obtenção de estruturas fatoriais. De acordo com Pasquali (no prelo), alguns critérios podem facilitar a decisão da quantidade de fatores a serem extraídos de um instrumento. Dentre eles, neste estudo, foram utilizados os seguintes: valores próprios superiores a 1; análise de distribuição dos valores próprios (*scree plot*); cargas fatoriais acima de 0,35; análise dos índices de consistência interna dos itens (Alfa de *Cronbach*) e interpretabilidade das soluções propostas.

3.6 Limitações do método

O método utilizado apresentou limitações quanto à aplicação dos questionários destinados aos professores do curso de Psicologia. A forma utilizada para solicitação da participação desses profissionais na pesquisa, que foi realizada por carta colocada juntamente com o questionário nos seus escaninhos, pode não ter sensibilizado os profissionais para a importância do trabalho, o que resultou em apenas 19 (dezenove) respondentes neste grupo.

A seguir serão apresentados os resultados quantitativos e qualitativos do presente estudo.

4 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão divididos em duas partes. A primeira diz respeito ao conteúdo da entrevista realizada com a coordenadora do curso de Psicologia de uma instituição particular de ensino superior do Distrito Federal e suas assistentes de Coordenação e a segunda diz respeito à validação estatística da escala de medida empregada para avaliação de dez competências profissionais gerais do psicólogo e dos seus resultados descritivos (médias e desvios-padrão).

4.1 Entrevista

A entrevista trouxe conteúdos sobre o processo de construção do novo currículo do curso de Psicologia e suas características próprias, como, por exemplo, a forma como a relação da Coordenação com os professores foi afetada com a mudança, como a própria dinâmica de ensino foi modificada, a relação do aluno com as aulas e o que se espera do aluno egresso.

A seguir a descrição do conteúdo da entrevista:

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou novas diretrizes para o curso de Psicologia, estipulando que o currículo deste deve ser baseado no desenvolvimento de competências e estruturado em eixos estruturantes. Essas diretrizes foram as últimas a serem publicadas, pois houve um embate entre a classe – representada pelo Conselho – e o MEC. A partir das novas exigências do MEC, o processo de construção do projeto do novo currículo teve início e o conceito de competências adotado pela Coordenação para embasar o novo currículo foi: combinação sinérgica entre conhecimentos, habilidades e atitudes.

Tanto professores quanto a Coordenação trabalharam em equipes: Comissão Permanente, que foi constituída pela coordenadora e duas assistentes de Coordenação e equipes formadas por professores voluntários, a partir da área de atuação e de conhecimento de cada um. As seis equipes dos professores representavam cada uma um eixo estruturante do novo currículo - eixo teórico, metodológico, investigação científica, prática profissional e fenômenos, áreas afins e processos psicológicos. Quase todo o corpo docente estava envolvido no processo, salvo os professores pertencentes apenas ao ciclo básico.

A Comissão Permanente ficou responsável por delegar e coordenar as tarefas das equipes, analisando e realizando sínteses dos materiais entregados, buscando consenso entre as equipes. As seis equipes constituídas por professores elaboraram as competências gerais do psicólogo e o perfil geral do aluno que se desejava formar na instituição, a partir do

desenvolvimento de tais competências. Posteriormente esse material foi entregue à Comissão e esta promoveu várias discussões entre as equipes para que fosse formulado um documento único. Chegando-se ao consenso, a proposta do grupo foi levada ao Colegiado, a quem coube a aprovação desta.

Foram formuladas dez competências gerais do psicólogo a serem desenvolvidas ao longo do curso:

- Atuar de acordo com preceitos éticos, respeitando o princípio da indissociabilidade ciência-profissão.
- Analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento.
- Diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica.
- Selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica, em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia.
- Propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo.
- Abordar os fenômenos psicológicos, levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento.
- Atuar em equipe interdisciplinar, para compreensão global do objeto em estudo.
- Produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias.
- Gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições.

O Colegiado aprovou uma matriz curricular, que foi publicada no Diário Oficial da União. Em julho de 2006, a implantação gradativa do novo currículo foi iniciada. À medida que a primeira turma ia avançando os semestres, a Comissão Permanente, juntamente com os professores, pensava a construção das disciplinas que seriam oferecidas e iniciadas no semestre seguinte. As disciplinas eram montadas a partir da análise do que era desenvolvido no momento, ajustando-se as disciplinas em curso e as que seriam oferecidas.

A mudança de concepção ocorrida a partir da mudança do currículo gerou outras várias mudanças, como a distribuição mais homogênea de áreas e disciplinas, devido à estruturação em eixos. O eixo metodológico, por exemplo, consiste em um eixo extremamente

forte, pois prepara o aluno para a pesquisa e suas disciplinas visam o desenvolvimento de competências necessárias para isso. Já o eixo teórico, aborda, desde o início do curso, o aspecto teórico da Psicologia em sua complexidade, ou seja, explorando as divergências entre as abordagens, ao invés de negá-las. Para isso, em algumas matérias, professores de diferentes abordagens se revezam, ao longo do semestre, para os alunos conhecerem as abordagens nessa relação, podendo desenvolver pensamento crítico e reflexivo, desde o primeiro semestre, e não apenas quando chegasse aos estágios de nono e décimo semestres, como ocorria no currículo anterior. O aprendizado, hoje, é mais horizontal, em termos de pré-requisitos, proporcionando ao aluno a possibilidade de desenvolver uma visão crítica, durante todo o processo, de modo que ele não se prenda a conceitos pré-determinados, mas descubra suas próprias afinidades com as abordagens e suas habilidades, ao longo do curso.

A principal diferença entre os currículos é que apesar do currículo anterior também trabalhar o perfil do aluno, baseado em competências, sua ênfase era no conteúdo, no conhecimento. Já o novo currículo, é pautado integralmente no desenvolvimento de competências.

No novo currículo, observam-se disciplinas entrecruzando-se, circulando o mesmo eixo, ou seja, desenvolvendo competências semelhantes, a partir de perspectivas diferentes, de modo que o aluno observe seus diferentes vieses. Prioriza-se, hoje, essa articulação entre as disciplinas: disciplinas diversas, contemplando mais de um eixo de aprendizagem, para que, desde a faculdade, os alunos observem, na prática, as competências que estão sendo desenvolvidas e tenham mais facilidade de articulá-las. Pode-se dizer que, hoje, a proposta é mais generalista do que no currículo anterior. Procura-se fazer arranjos entre as competências que se propõe desenvolver, por isso a percepção da necessidade de novos componentes curriculares, voltados para o desenvolvimento de competências (mais de um professor para uma mesma disciplina, matérias complementares, inter-relação entre abordagens, por exemplo).

Para atender essa proposta mais generalista, foi necessário que a Coordenação e o corpo docente desenvolvessem a capacidade de inter-relação entre as diversas áreas de atuação de cada psicólogo. Promover, desenvolver e administrar o trabalho coletivo foi um grande desafio para a Coordenação, especificamente, uma vez que cabia a essa área ajudar os professores a desenvolverem a integração e interdisciplinaridade das abordagens, permitindo que as equipes trabalhassem em harmonia.

Outra característica que merece destaque foi a necessidade de atualização por parte da Comissão Permanente quanto à legislação educacional. Essa é uma competência que

anteriormente não era exigida de coordenadores de curso. Porém, hoje, se tornou fundamental, devido às mudanças e atualizações constantes na lei. Além disso, foi observado pela Coordenação o desafio de conciliar essas diretrizes legais com a realidade do curso.

A adoção do novo currículo trouxe consigo a criação do estágio básico. Este ocorre desde o início do curso proporcionando ao aluno diversas práticas, visando o desenvolvimento de habilidades do núcleo comum, ou seja, das competências comuns à formação do psicólogo, independente da área que ele vai escolher. No estágio básico são realizadas as seguintes atividades: elaboração de projeto de pesquisa (qualitativa ou quantitativa); sair a campo para a realização desta pesquisa e produção de relatório; avaliação psicológica e práticas profissionais (escolha do aluno). Essa é uma característica exclusiva do curso de Psicologia e o aumento da carga horária das práticas (estágios) exige o aluno de atividades complementares, normalmente exigidas em outros cursos.

Com relação aos professores, competências relacionadas ao diálogo entre diferentes áreas, busca de especialização fora da abordagem dominante, e a troca de aprendizado entre os pares foram destacadas pela Coordenação. Ao construir o plano de ensino, por exemplo, os professores aprendem mais a respeito da área do outro, momento em que essas competências são exigidas. Essa construção diferenciada do conhecimento beneficia os alunos, principalmente durante as aulas ministradas, pois professores de áreas diferentes complementam-se. Os professores se beneficiam, ao entrarem em contato com experiências únicas e com abordagens diversas mais profundamente. Com tudo isso, a Coordenação observa o trabalho de desenvolvimento de competências dando resultados, tanto em relação aos alunos – objetivo principal do curso- quanto em relação aos professores.

O perfil do egresso do curso de Psicologia ainda está idealizado, mas o principal diferencial esperado pela Coordenação é a capacidade de análise crítica, por parte do aluno, para que este observe a integração de um conteúdo teórico bem estruturado, sólido, com visão própria de análise, de articulação e busca de conhecimento. A partir de então, o aluno deve conseguir se posicionar no mercado, mesmo sem ter vivenciado no curso um aprendizado tradicional, que vai do mais simples para o mais complexo, gradativamente, e sim um curso mais contextual. Para que isso ocorra de forma mais satisfatória e para que a proposta da Coordenação para as aulas do curso de Psicologia seja alcançada, espera-se que o aluno consiga desenvolver, inicialmente, competências relacionadas a trabalho em equipe, capacidade de ouvir, emissão de posições divergentes, lidar com as diferenças e capacidade crítica e de argumentação.

Apesar de hoje o trabalho ser mais exigente e a cobrança da Coordenação continuar acirrada, observa-se uma parceria maior e uma noção de acompanhamento permeando a relação entre Coordenação e professores.

Com relação à exigência maior do trabalho é necessário compreender que a mudança curricular afeta profundamente o trabalho dos docentes, uma vez que a formação profissional e acadêmica deles foi pautada nos moldes antigos. Logo, é papel da Coordenação acompanhá-los no processo de mudança para um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e não de conteúdo apenas. De fato, a maior dificuldade observada pela Coordenação é a definição do conteúdo das aulas, devido a essa mudança de perspectiva. Ao mesmo tempo em que existe uma exigência grande por parte da Coordenação, a parceria se tornou mais evidente: os professores estão mais tempo dentro da Coordenação e esta dentro de sala de aula.

O trabalho do professor não se limita apenas à sala de aula, ele é mais solicitado, hoje, fora de sala de aula do que antes. Há maior socialização com os pares e com os alunos e o professor é mais estimulado pela Coordenação a dar retorno de seu trabalho, do plano de ensino e inclusive do que acontece durante a aula. Observa-se, de forma mais pronunciada, hoje, que os objetivos de ambas as partes são comuns.

Como resultado das diversas alterações realizadas no currículo, a Coordenação espera que o aluno apresente uma facilidade maior de adaptação à realidade do mercado de trabalho, prova que ainda será observada, quando chegar ao estágio final do curso.

4.1 Questionários

Os questionários foram aplicados ao total de 130 (cento e trinta) pessoas, sendo 111 (cento e onze) alunos do curso de Psicologia e 19 psicólogos. Para análise fatorial dos dados, foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14.0. Tal análise visava à validação da escala de competências profissionais gerais do psicólogo e contou com a investigação dos componentes principais (PC – *Principal Components*), para avaliação da fatorabilidade dos dados, os *eigenvalues* (valores próprios) e o total da variância explicada.

A Tabela a seguir mostra a estrutura fatorial, onde só são apresentados itens com cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,35, assim como suas comunalidades (h^2), os índices de consistência interna (*Alfa de Cronbach*), os *eigenvalues* (valores próprios), percentuais de variância explicada e médias e desvios-padrão do fator.

Tabela 4: Estrutura fatorial das competências profissionais gerais do psicólogo.

| COMPETÊNCIAS GERAIS DO PSICÓLOGO | | | |
|----------------------------------|------|---|----------------|
| Ordem | CF | Descrição dos itens | h ² |
| 1 | 0,71 | Item 5 - Selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia. | 0,5 |
| 2 | 0,68 | Item 7 - Abordar os fenômenos psicológicos, levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento. | 0,46 |
| 3 | 0,68 | Item 8 - Atuar em equipe interdisciplinar, para compreensão global do objeto em estudo. | 0,51 |
| 4 | 0,67 | Item 6 - Propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo. | 0,47 |
| 5 | 0,65 | Item 3 - Diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica. | 0,47 |
| 6 | 0,65 | Item 9 - Produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias. | 0,51 |
| 7 | 0,56 | Item 4 - Selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação, de acordo com a situação problema. | 0,43 |
| 8 | 0,36 | Item 10 - Gerenciar e prestar consultorias, no âmbito das organizações e instituições. | 0,41 |
| 9 | 0,35 | Item 2 - Analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento. | 0,13 |
| Eigenvalue | | | 3,95 |
| % da Variância Total | | | 39,51 |
| Alpha | | | 0,83 |
| N | | | 129 |
| Média | | | 8,56 |
| Desvio-Padrão | | | 0,97 |

O único fator considerado no trabalho apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,83, com itens de carga fatorial entre 0,35 e 0,71, sendo este o motivo pelo qual o item 1 não foi considerado. A validade das cargas fatoriais dos itens variou entre razoável ou pobre e excelente, revelando que o fator apresenta confiabilidade em relação às competências gerais que um profissional da área de Psicologia deve possuir.

A média do fator foi 8,56 e desvio padrão de 0,97. Pode-se inferir a partir desses dados que a percepção dos participantes é homogênea e aponta a grande importância das competências analisadas, sendo que os itens que melhor representam o fator são 5, 7, 8, 6, 3, 9 e 4.

Tabela 5: Análise descritiva dos itens do questionário a partir da percepção de alunos do curso de Psicologia.

| COMPETÊNCIAS GERAIS DO PSICÓLOGO | | Média | Desvio Padrão |
|----------------------------------|---|-------|---------------|
| Ordem | Descrição dos itens | | |
| 1 | Item 6 - Propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo. | 9,05 | 1,22 |
| 2 | Item 3 - Diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica. | 8,95 | 1,20 |
| 3 | Item 4 - Selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação de acordo com a situação problema. | 8,89 | 1,29 |
| 4 | Item 8 - Atuar em equipe interdisciplinar para compreensão global do objeto em estudo. | 8,74 | 1,51 |
| 5 | Item 7 - Abordar os fenômenos psicológicos levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento. | 8,59 | 1,46 |
| 6 | Item 5 - Selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia. | 8,44 | 1,63 |
| 7 | Item 2 - Analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento. | 8,2 | 1,94 |
| 8 | Item 9 - Produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias. | 8,08 | 1,57 |
| 9 | Item 10 - Gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições. | 7,66 | 2,05 |
| Média | | | 8,51 |
| Desvio-Padrão | | | 0,98 |

Na Tabela 5, assim como na Tabela 4, é possível observar que, das dez competências gerais apresentadas inicialmente, apenas nove apresentaram relevância para análise no trabalho.

Das nove competências gerais restantes, oito são classificadas como muito importantes. São elas: diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica; selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação, de acordo com a situação problema; atuar em equipe interdisciplinar, para compreensão global do objeto em estudo; abordar os fenômenos psicológicos, levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento; selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica, em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia; analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento; produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias; e gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições.

Dentre as competências consideradas como muito importantes ao psicólogo, apenas uma apresentou o desvio padrão acima do considerado como aceitável. Não, houve, portanto, a concordância esperada dos respondentes quanto à importância da competência “gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições”.

A única competência considerada como extremamente importante pelos alunos respondentes foi: propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo.

Analizando, de forma geral, as médias e os desvios padrão das competências gerais do psicólogo consideradas, observa-se que o conjunto foi considerado muito importante e que houve homogeneidade de resposta.

Tabela 6: Análise descritiva dos itens do questionário a partir da percepção de psicólogos

| COMPETÊNCIAS GERAIS DO PSICÓLOGO | | Média | Desvio Padrão |
|----------------------------------|---|-------|---------------|
| Ordem | Descrição dos itens | | |
| 1 | Item 5 - Selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia. | 9,53 | 1,07 |
| 2 | Item 3 - Diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica. | 9,26 | 1,24 |
| 3 | Item 6 - Propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo. | 9,16 | 1,30 |
| 4 | Item 4 - Selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação de acordo com a situação problema. | 8,95 | 1,26 |
| 5 | Item 8 - Atuar em equipe interdisciplinar para compreensão global do objeto em estudo. | 8,89 | 1,37 |
| 6 | Item 2 - Analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento. | 8,79 | 1,22 |
| 7 | Item 9 - Produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias. | 8,63 | 1,16 |
| 8 | Item 7 - Abordar os fenômenos psicológicos levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento. | 8,47 | 1,30 |
| 9 | Item 10 - Gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições. | 8 | 1,79 |
| Média | | | 8,85 |
| Desvio-Padrão | | | 0,98 |

Observando as respostas dadas pelos psicólogos (Tabela 6), apenas seis das nove competências gerais foram consideradas como muito importantes para o profissional da área. São elas: selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação, de acordo com a situação problema; atuar em equipe interdisciplinar, para compreensão global do objeto em estudo; analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento; produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias; abordar os fenômenos psicológicos, levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento; e gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições.

Apenas três competências foram consideradas pelos psicólogos como extremamente importantes para eles. São elas: selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em

diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia; diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica; e propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo.

Todas as nove competências apresentaram valores de desvio padrão inferior ao considerado e, de forma geral, o grupo de competências apresentou média correspondente a muito importante e homogeneidade nas respostas, assim como ocorreu com as respostas apresentadas pelos alunos do curso de Psicologia.

Serão discutidos no próximo capítulo os resultados ora apresentados.

5 DISCUSSÃO

Retomando a questão do ensino superior como um tipo de serviço, tratada anteriormente no tópico sobre os serviços educacionais, o conteúdo da entrevista será analisado.

Inicialmente, os serviços educacionais podem ser considerados serviços especializados, a partir da explicação trazida por Bernardes e Andreassi (2007). Tais autores apontam que esse tipo de serviço baseia-se em conhecimentos tecnológicos e depende de conhecimentos de sistemas administrativos. Além disso, é especialmente importante por transferir conhecimento a seus clientes e/ou tomar parte na geração de novos conhecimentos. Na entrevista, tal fato fica claro, a partir da necessidade encontrada pela Coordenação de uma nova forma de gerir o curso – desde a necessidade de constantes atualizações em relação à legislação e a questões governamentais, a sua relação com os professores e com a forma deles se relacionarem com os alunos. Com relação à transferência de conhecimento, sua ocorrência fica clara, diante da expectativa da Coordenação em relação aos seus alunos. É esperado pela Coordenação a capacidade de análise crítica por parte do aluno, para que este observe a integração de um conteúdo teórico bem estruturado, sólido, com visão própria de análise, de articulação e busca de conhecimento. Logo, as competências relacionadas a trabalho em equipe, capacidade de ouvir, emissão de posições divergentes, lidar com as diferenças e capacidade crítica e de argumentação são exigidas, para que a relação aluno-professor ocorra de forma satisfatória, ocorrendo também geração de conhecimento por parte dos alunos.

Tomando o Modelo Unitário Linear da inovação, apresentado por Gopalakrishnan e Damanpour (1997), pode-se analisar o processo de inovação, a partir das duas fases apresentadas, apesar de estas serem aplicadas pelos autores a inovações na indústria. A fase de desenvolvimento do novo currículo é caracterizada pela necessidade da instituição de ensino se adequar às exigências das novas diretrizes publicadas pelo MEC. O processo decisório ocorreu, quando tanto a Coordenação quanto os professores se uniram para desenvolver soluções às novas demandas. O sucesso dessa fase é caracterizado pela aprovação da proposta montada pelo Colegiado e pela formulação das dez competências gerais do psicólogo, atendendo à demanda de estruturação do novo currículo, a partir delas. No modelo apresentado pelos autores, o sucesso dessa fase é caracterizado pela capacidade da organização de determinar seu modelo de inovação como um modelo industrial, enquanto ela se propaga pelo mercado. Nesse caso, tal fato não é possível, por se tratar de uma inovação em serviço, ou seja, o processo de inovação aumentou a eficiência de sua prestação de serviço

e gerou um aprendizado particular àquela organização, como prevê Pavitt (2005), devido à complexidade desse processo, mas não gerou um modelo e esse modelo não se propagou pelo mercado. Tal fato pode ocorrer a partir da formalização do processo inovativo, como prevê Drejer (2004), o que permitiria contribuir para solução de casos semelhantes.

A fase de adoção do Modelo Linear consiste em um processo de mudança organizacional que afeta diretamente os sistemas técnicos e sociais da organização. Esse fato é observado, de forma geral, na necessidade da Coordenação e do corpo docente de desenvolverem capacidade de inter-relação entre as diversas áreas de atuação do psicólogo. A Coordenação precisou adotar uma postura mais exigente e de cobrança e, ao mesmo tempo, precisava orientar posições divergentes, lidar com diferenças e ter capacidade crítica de argumentação. Para modificar sua relação com os professores, novas competências foram desenvolvidas e uma nova forma de gestão precisou ser adotada para dar conta dessas necessidades. Analisando os estágios de instalação e de implementação, a forma como a adoção do novo currículo foi feita fica mais clara.

No estágio de instalação, a tomada de consciência se deu por meio das novas diretrizes que exigiam mudanças. A atitude em relação às mudanças se deu na reunião com os professores e na solicitação do desenvolvimento, em equipe, de um novo currículo. A avaliação dessas transformações está ocorrendo de forma gradativa, à medida que os semestres passam e as turmas concluem o que já foi programado. Esses processos ocorrem, de forma concomitante ao processo de implementação e caracterizam a limitada aplicação da inovação a que diz respeito à fase de implementação experimental. Ao contrário do que ocorre na indústria, nesse serviço específico, essas fases aparentemente não ocorrem de forma linear, mas sim de forma paralela e complementar. A avaliação, aqui, responde se a limitada aplicação da inovação atende às necessidades apresentadas.

A última fase, a implementação final, ainda não ocorreu no caso estudado, pois a instituição em questão ainda não terminou de assimilar todo o processo da inovação que está ocorrendo.

Analisando o modelo do ciclo reverso de produção, apresentado por Barras (1986), é possível realizar uma análise, considerando a tecnologia desse ciclo como as competências desenvolvidas ao longo do processo estudado. A primeira fase do ciclo consiste na aplicação de novas tecnologias, mas, no caso estudado, foram aplicadas novas competências da Coordenação do curso, visando aumentar a eficiência da prestação do serviço já existente. As inovações incrementais ocorridas podem ser comparadas ao desenvolvimento de competências por parte dos professores, designando, cumulativamente, transformações no

modelo estabelecido de prestação de serviço, aumentando a eficiência deste. Essas competências consistiam em: relacionar-se entre as diversas áreas de atuação do psicólogo; promover o trabalho coletivo, por meio de reuniões (Coordenação); administrar o trabalho das equipes, por meio de reunião (Coordenação) e desenvolver trabalho em equipe, por meio de reuniões com professores de diversas áreas (professores).

A segunda fase desse ciclo é caracterizada pelo início da implementação do currículo novo nas primeiras turmas, visando melhorias na efetividade do aprendizado dos alunos. Aqui, a inovação pode ser considerada mais radical, pois exige o desenvolvimento de competências, não só da Coordenação e dos professores, mas dos alunos. Neste ponto, fica claro o caráter interativo da prestação do serviço, onde o produto é fruto da co-produção e da participação do cliente (aluno) na produção da prestação (BERNARDES; ANDREASSI, 2007). Por parte dos alunos, foi necessário o desenvolvimento de competências, como: pensamento crítico e reflexivo a partir do conteúdo apresentado em aula; e integração do conteúdo apresentado por meio de discussões em sala de aula. Além dessas competências, algumas habilidades foram exigidas dos alunos, como trabalho em equipe; escuta diferenciada; emissão de posicionamento divergente; lidar com diferenças e argumentação, que posteriormente serão trabalhadas para se tornarem competências

Assim como no caso do Modelo Linear, a inovação em questão não alcançou ainda a terceira fase do ciclo – a fase de maturidade. Aqui, o desenvolvimento das competências por parte da Coordenação, dos professores e dos alunos que já estão cursando o novo currículo promoveria a completa transformação do serviço. Entretanto, como o processo ainda está em fase de implementação, sofrendo modificações e promovendo o desenvolvimento de novas competências, por meio de processos constantes de *feedback*, o produto do serviço completamente novo só será observado daqui a alguns anos. Quando o processo alcançar essa fase, o processo de inovação estará focado na melhora do desempenho da prestação desse serviço baseado em competências.

Com relação à validação das dez competências gerais profissionais do psicólogo, nove foram validadas, o que reflete que o novo currículo foi, de fato, estruturado a partir de competências gerais relevantes para a formação do profissional da área.

Do ponto de vista dos alunos, apenas uma competência foi considerada extremamente importante - Item 6 - Propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo. Aqui, é possível observar que, apesar do currículo anterior não ser baseado em competências, os alunos que participaram da pesquisa

percebem a necessidade da análise crítica e de um posicionamento geral, expressos na competência por três grandes áreas da Psicologia – Saúde, Educação e Trabalho. As outras oito competências foram classificadas como muito importantes pelos alunos, sendo que apenas a que se refere à atuação do psicólogo no contexto de trabalho não apresentou um nível de concordância apropriado. Tal fato pode ser compreendido ao se observar a Tabela 1. Quanto à área de atuação com a qual mais se identifica, a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho representa 21,6 da preferência, e quando considerado a área da atuação que menos se identifica, apresenta 42,3. Como abordagem teórica, sua preferência é baixa, apenas 0,9% a apresentaram como área de maior interesse, apesar de 17,1% dos alunos que estagiam estagiarem na área. Opiniões tão diversas corroboram a baixa concordância apresentada quanto ao item, mas não invalida a importância que possui na formação dos alunos, como foi possível observar na Tabela 5.

Em relação à opinião dada pelos profissionais da área, todas as nove competências apresentaram um nível de concordância aceitável quanto às respostas dadas. Na Tabela 6 observa-se que três competências foram consideradas como extremamente importantes. São elas: selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia; diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica; e propor ações preventivas ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandadas da sociedade e ou do indivíduo. É possível observar que todas as três competências refletem a questão generalista trabalhada no novo currículo, bem como a força do eixo teórico e das competências relacionadas ao conhecimento da ciência psicológica. É possível observar, também, que a questão da análise crítica desenvolvida desde o início do curso é exigida diante de uma situação real. Sendo assim, o objetivo almejado com a ênfase nessa competência pode ser considerado alcançado.

As outras seis competências, na opinião dos professores, foram consideradas muito importantes. São elas: selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação, de acordo com a situação problema; atuar em equipe interdisciplinar, para compreensão global do objeto em estudo; analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento; produzir, sistematizar e sociabilizar conhecimentos e tecnologias; abordar os fenômenos psicológicos, levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento; e gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições. Tomando as competências apontadas na entrevista com a Coordenação, o

resultado apresentado pelos questionários corrobora a importância dada a elas. Atuar em equipes interdisciplinares compreendendo globalmente o objetivo de estudo reflete que a proposta da Coordenação de desenvolver tal competência com os professores e de mostrar sua importância a eles foi realizada de forma satisfatória, pois eles a classificaram como muito importante. Satisfatória apenas, considerando-se o número de professores respondentes, que é baixo, quando comparado ao número total de docentes do curso.

De forma geral, os dados apresentados nas Tabelas 5 e 6 apontam que de dez competências gerais do psicólogo desenvolvidas a partir do trabalho da Coordenação juntamente com os professores para a estruturação do currículo nove tiveram sua importância corroborada tanto por alunos quanto por professores. Tal fato reflete que o trabalho está sendo executado com sucesso e de forma acertada.

Seguem as conclusões do presente trabalho, bem como as recomendações para futuros estudos.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho analisou a questão da inovação em serviços de educação superior e chegou à conclusão que, mesmo tomando modelos teóricos desenvolvidos para análise de inovações em serviços, como o caso do modelo de Barras (1986), as inovações nos serviços de educação superior apresentam particularidades importantes. Tal fato decorre, principalmente, das novas Diretrizes Curriculares de Base definirem como primordial o desenvolvimento de competências. Diante das modificações geradas pela globalização e a inserção maciça de tecnologia nos serviços, ter o conhecimento não é mais suficiente e a necessidade de competências que enfocam a relação e a articulação e análise dessas relações torna-se a necessidade mais real.

A análise do problema realizada no presente trabalho apresenta limitações quanto à questão teórica da inovação em serviços, principalmente por sua literatura ser predominantemente estrangeira, o que demanda esforços muito maiores para sua compreensão. Entretanto, mostra-se também desafiadora, pois junta dois campos de estudos importantíssimos para a área organizacional hoje: inovações e competências.

O trabalho reflete a necessidade de se considerar a educação como um serviço, principalmente um serviço em constante desenvolvimento. Recomenda-se, aqui, que futuros trabalhos visem às modificações nessa área, principalmente o desenvolvimento e formas de mensuração e de análise de seu impacto econômico e social dentro do contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREASSI, Tales. **Gestão da Inovação Tecnológica**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: Martin W. Bauer e George Gaskell (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 17-36, 2002.

BERNARDES, Roberto; ANDREASSI, Tales (org.). **Inovação em serviços em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRANDÃO, Hugo.P; GUIMARÃES, Tomás. A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas o instrumento de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, n.1, p 8-15, jan-mar, 2001.

BROWN, Steve; FAI, Felicia. Strategic Ressonance between technological and organisational capabilities in the innovation process within firms. **Techonovation**, v. 26, p. 60-75, 2006.

BRUE, Stanley L. **História do pensamento econômico**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Caderno de Pesquisa**, nº 11, São Paulo, Nov 2001.

COLOSSI, Nelson; QUEIROZ, Etty. G; CONSENTINO, Aldo. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: Uma tendência ao ensino colaborativo. **Cobenge**, 2001.

CONDE, Mariza V. F; ARAÚJO-JORGE, Tania C. Modelos e concepções de inovação: a transição de paradigmas, a reforma de C&T brasileira e as concepções de gestores de uma instituição pública de pesquisa em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 8, n. 3, p. 727-741, 2003.

DREJER, Ina. Identifying innovation in surveys of services: a Schumpeterian perspective. **Research Policy**, vol. 33, p. 551-562, 2004.

FAVA-DE-MORAES. Flávio. Universidade, Inovação e Impacto Sócio-Econômico. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 3 São Paulo, jul-set 2000.

FLEURY, Maria T. L; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, edição especial, p.183-196, 2001.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo em perspectiva**. vol.14 no.2 São Paulo abril./junho 2000.

GOPALAKRISHNAN, S; DAMANPOUR. F. A Review of innovation Research in Economics, Sociology and Technology. **Omega, Int. Mgmt Sci**, vol. 25, n.1, p. 15-28, 1997.

GUIMARÃES, T.A; BRUNO FARIA, M.F; BRANDÃO, H.P in Jairo E. Borges-Andrade; Gardênia da Silva Abbad; Luciana Mourão **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre. Artmed, p. 216-230, 2006.

LAM, Alice. Organizational Innovation. In: Jan Fagerberg, David C. Mowey e Richard R. Nelson **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford: Oxford University Press. p. 86-144, 2005.

LIMA, S.M.V; BORGES-ANDRADE, J. E. in Jairo E. Borges-Andrade; Gardênia da Silva Abbad; Luciana Mourão **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre. Artmed, p. 209-215, 2006.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Caderno de Pesquisa** nº.114 São Paulo, Nov. 2001.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

PAVITT, Keith. Innovation Process. In: Jan Fagerberg, David C. Mowey e Richard R. Nelson **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford: Oxford University Press. p. 86-144, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, J. Nali. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 1999.

TIGRE, Paulo Bastos. Gestão da Inovação: A Economia da Tecnologia no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

WINDRUM, Paul; GARCÍA-GOÑI, Manuel. A neo-Schumpeterian model of health services innovation. **Research Policy**, vol.37, p. 649-672, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevista.

1. Qual o conceito de competência que está sendo utilizado pela Coordenação para a construção do novo currículo?
2. Como foi o processo de construção do projeto do novo currículo?
3. Como foi a implantação do novo currículo?
4. Quais foram as principais modificações que ocorreram no novo currículo?
5. Quais foram as competências necessárias à Coordenação para que o processo de construção do novo currículo fosse possível?
6. Quais foram as competências necessárias aos professores diante da proposta do novo currículo?
7. Qual é o perfil do aluno hoje, pra que ele consiga tirar maior proveito das aulas do novo currículo?
8. Qual é o perfil esperado do egresso?
9. Houve alguma mudança na relação da Coordenação com os professores?
10. Quais foram as principais mudanças necessárias tanto aos professores quanto aos outros funcionários da FACES para essa nova demanda relacionada ao novo currículo fosse atendida?

Anexo 2: Carta dirigida aos psicólogos:

Prezado(a) Professor(a),

Como uma das atividades de avaliação e acompanhamento da implantação do novo currículo, a Coordenação, juntamente com o profº Antonio Isidro-Filho, através do trabalho monográfico de duas de suas alunas, está realizando uma pesquisa sobre Competências Profissionais do Psicólogo. O objetivo desse trabalho é validar as competências selecionadas pela Coordenação como relevantes para a formação dos alunos e que estão embasando toda a construção das novas disciplinas. Para isso, peço sua colaboração em responder o instrumento em anexo que se refere às Competências Gerais do Psicólogo identificadas previamente e que passarão por um processo de validação estatística. Ao responder, por favor, colocar no escaninho do profº Antônio Isidro-Filho (nº 110).

Obrigada pela colaboração.

Rachel Lemos Ribeiro, 10º semestre.
RA: 2041002-1

Prof. Antônio Isidro-Filho
DRT: 7825/7

Anexo 3: Instrumento de competências profissionais gerais do psicólogo.

| PESQUISA SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS DO PSICÓLOGO | | |
|--|--|---|
| <p>Prezado(a) Participante,</p> <p>A seguir, você encontrará uma relação de itens correspondentes às competências profissionais gerais do Psicólogo. Escolha o ponto da escala que melhor representa sua opinião pessoal sobre o item, e escreva o número no espaço correspondente à direita de cada item. Abaixo você encontrará uma escala de resposta. Utilizando essa escala, quanto mais próximo do número 0 (zero) você se posicionar, MENOR será o grau de IMPORTÂNCIA da competência que você percebe para a atuação profissional do Psicólogo, e quanto mais próximo do número 10 (dez) você se posicionar, MAIOR será o grau de IMPORTÂNCIA da competência que você percebe para a atuação profissional do Psicólogo.</p> | | |
| ESCALA DE RESPOSTA | | |
| <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; line-height: 40px; margin: 0 auto;">0</div> <div style="font-size: 0.8em;">Sem Importância</div> </div> <div style="flex-grow: 1; border-top: 1px dashed black; position: relative;"> <div style="position: absolute; right: -10px; top: -5px;">→</div> </div> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; line-height: 40px; margin: 0 auto;">10</div> <div style="font-size: 0.8em;">Totalmente Importante</div> </div> </div> | | |
| Nº | ITENS | Sua Resposta (0 a 10) |
| 1 | Atuar de acordo com os preceitos éticos, respeitando o princípio da indissociabilidade ciência-profissão. | |
| 2 | Analisar criticamente a diversidade teórica da Psicologia na atuação profissional e na produção do conhecimento. | |
| 3 | Diagnosticar problemas e ou questões referentes a um indivíduo, organização ou situação, que possam ser trabalhados com base nos conhecimentos da ciência psicológica. | |
| 4 | Selecionar e empregar métodos e técnicas de investigação de acordo com a situação-problema. | |
| 5 | Selecionar e utilizar estratégias de intervenção psicológica em diferentes áreas de atuação, fundamentadas em abordagens teóricas da Psicologia. | |
| 6 | Propor ações preventivas e ou interventivas, no campo da Psicologia, nos âmbitos da saúde, da educação e do trabalho, a partir da análise crítica de questões que sejam demandas da sociedade e ou do indivíduo. | |
| 7 | Abordar os fenômenos psicológicos levando em conta as suas interfaces com outras áreas do conhecimento. | |
| 8 | Atuar em equipe interdisciplinar para compreensão global do objeto em estudo. | |
| 9 | Produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias. | |
| 10 | Gerenciar e prestar consultorias no âmbito das organizações e instituições. | |
| DADOS PESSOAIS | | |
| Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino | | Faixa etária: <input type="checkbox"/> de 18 a 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 46 a 55 anos <input type="checkbox"/> de 56 a 65 anos <input type="checkbox"/> acima de 65 anos |
| Em caso de Professor Graduação em Psicologia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Maior titulação (pós-graduação): <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado Área: _____ Tempo de docência em Psicologia: _____ anos Principal área de atuação em Psicologia: _____ Tempo de atuação como Psicólogo(a): _____ anos | | Em caso de Estudante de Psicologia Semestre: _____ Área de atuação com a qual mais se identifica: _____ Área de atuação com a qual menos se identifica: _____ Abordagem teórica com a qual mais se identifica: _____ Abordagem teórica com a qual menos se identifica: _____ Realiza Estágio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se Sim, qual área? _____ |
| OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES | | |
| Utilize este espaço para seus comentários adicionais relacionados com o propósito desta pesquisa. | | |